

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola Internazionale di Dottorato in

“Formazione della Persona e Mercato del Lavoro”

- XXVIII ciclo -

**L'IMPRESA SOCIALE FORMATIVA: LA
MISURAZIONE DELL'IMPATTO SOCIALE
E I SOCIAL IMPACT BOND**

Tutor Scientifico e relatore
Dott. Emmanuele Massagli

Dottorando
Davide Pellecchia

*A mia moglie Carola e a mio figlio Gabriele
per la compagnia, l'affetto e il supporto*

INDICE

Introduzione.....	5
-------------------	---

CAPITOLO 1

LITERATURE REVIEW: LA MISURAZIONE DELL'IMPATTO SOCIALE E I SOCIAL IMPACT BOND

1. La misurazione dell'impatto sociale.....	10
1.1. La dispersione scolastica e l'occupazione.....	10
1.2. I rendimenti e i benefici dell'istruzione.....	13
1.3. I costi della dispersione.....	21
2. I Social Impact Bond.....	26
2.1. Cos'è un Social Impact Bond e gli organismi internazionali.....	26
2.2. Gli studi italiani.....	30
2.3. Le voci critiche.....	35
2.4. I Social Impact Bond nel mondo.....	38
2.5. SIB case studies.....	40

CAPITOLO 2

LA MISURAZIONE DELL'IMPATTO SOCIALE NEGLI ENTI DI FORMAZIONE

1. I Social Impact Bond nel mondo.....	46
1.1. Social Impact Bond nel Regno Unito.....	47
1.2. Social Impact Bond negli Stati Uniti.....	55
1.3. I SIB in Europa, Canada, Australia.....	61
2. Come funziona un SIB.....	67
3. Definizioni propedeutiche agli indicatori di impatto sociale.....	72
4. Indicatori di impatto sociale per la formazione.....	79
5. Social return on investment: SROI.....	96
6. Il rating di Regione Lombardia.....	101

CAPITOLO 3

I SOCIAL IMPACT BOND. LA SPERIMENTAZIONE DI COMETA

1. Cometa, la città nella città.....	109
2. Il contesto di riferimento	118
3. L'applicazione di alcuni indicatori al contesto di Cometa negli ultimi anni ...	122
4. La costruzione del modello di sperimentazione del SIB in Cometa: la metodologia formativo - educativa	136
4.1 Il Liceo del Lavoro	136
4.2 La formazione in assetto lavorativo.....	139
4.3 Suggerimenti per uno sviluppo.....	142
5. La costruzione del modello di sperimentazione del SIB in Cometa: il meccanismo di funzionamento	146
5.1 La proposta formativa e i partecipanti	146
5.2 Il modello economico	149
5.3 Il money flow e gli aspetti giuridici.....	156
Conclusioni.....	163
Bibliografia.....	168

INTRODUZIONE

Il tema di questo progetto di ricerca è la misurazione dell'impatto sociale in ambito formativo ed educativo ed una sua applicazione pratica attraverso lo strumento dei Social Impact Bond (SIB). Tale ricerca, condotta in apprendistato, nasce dalla mia esperienza quotidiana presso Cometa Formazione, società cooperativa sociale presso la quale lavoro da quattro anni e che si occupa primariamente di servizi educativi e formativi, inserita nel più ampio network di Cometa, luogo di accoglienza a partire dalla famiglia.

In un momento in cui i finanziamenti pubblici scarseggiano e molte attività sociali non vengono più supportate economicamente, il settore no profit è costretto a cercare nuovi strumenti per reperire le risorse che permettano di continuare un lavoro di sostegno alle persone e al tessuto sociale in diversi ambiti di attività, come formazione, educazione, sport, sanità, assistenza sociale, cultura, e altri ancora. I Social Impact Bond sono uno strumento finanziario nato in Inghilterra nel 2010 che rappresenta una delle possibili forme di investimento ad impatto sociale, per portare nuovi capitali nel mondo sociale affiancandosi e non sostituendosi alla filantropia e alle donazioni di chi crede fermamente nel sostegno al terzo settore.

L'obiettivo di questa tesi è la creazione di un modello di Social Impact Bond per l'Italia, dove tale strumento non è ancora arrivato, in particolare nell'ambito del contrasto alla dispersione scolastica, settore nel quale non esiste ancora alcun SIB al mondo. La costruzione di tale modello nasce a partire dall'esperienza di Cometa dove, da più di 10 anni, oltre ad un sistema scolastico di Istruzione e Formazione Professionale, vengono anche accolti centinaia di ragazzi che hanno abbandonato la scuola, non lavorano e non hanno un progetto sulla propria vita; grazie all'intervento di Cometa e dei suoi operatori, negli anni molti di questi ragazzi sono stati inseriti in percorsi formativi di qualità, che insistono sulla centralità della persona, sulla personalizzazione, sull'orientamento al lavoro, sull'apprendimento per competenze e, al termine del percorso, molti di loro hanno trovato opportunità lavorative in particolare nell'ambito della ristorazione, falegnameria, artigianato e arredo tessile.

Per costruire un Social Impact Bond è necessario approfondire la misurazione dell'impatto sociale, poiché tale strumento richiede una quantificazione precisa dei

costi e dell'impatto che le politiche sociali generano negli ambiti in cui viene applicato.

La tesi sarà divisa in tre parti in cui analizzerò i principali contributi sul tema della misurazione dell'impatto sociale e dei Social Impact Bond, descriverò un sistema di misurazione dell'impatto sociale negli enti formativi, infine proporrò un modello di realizzazione di un SIB sulla dispersione scolastica in Italia.

Nel primo capitolo, la literature review, sintetizzerò i principali contributi degli autori rispetto ai due temi cardine del mio lavoro, misurazione dell'impatto sociale e Social Impact Bond; nella prima parte analizzerò le ricerche più recenti di alcuni autori, italiani e stranieri, nell'ambito della dispersione scolastica e proporrò i dati forniti da Eurostat ed OCSE per identificare il problema. Descriverò poi i rendimenti e i benefici dell'istruzione che i diversi autori hanno tentato di rendere valori economici misurabili per determinare l'impatto diretto e indiretto, sia per gli studenti, sia per l'intero tessuto sociale, di una migliore e più approfondita formazione in Italia e nel mondo; infine descriverò l'altra faccia della medaglia, i costi della dispersione, per contrastare i quali sono necessarie politiche innovative d'intervento.

Nella seconda parte del primo capitolo sintetizzerò i contributi sul tema dei Social Impact Bond, fin dalla sua genesi del 2010, focalizzandomi sul suo funzionamento, sugli organismi internazionali di investimenti ad impatto sociale, sui pochi studi italiani e sulle voci critiche che accompagnano lo sviluppo di questo strumento che non manca di generare voci discordanti. Nella parte finale del capitolo elencherò le fonti dalle quali è stato possibile avere un quadro completo dei SIB attivi nel mondo alla fine del 2014 e fornirò qualche spunto sull'avvio e gli step intermedi dei principali SIB nel mondo, a partire soprattutto da articoli di giornale, dato che la letteratura tradizionale su questo tema è ancora relativamente scarsa.

Nel secondo capitolo affronterò due temi principali: la descrizione dei SIB nel mondo e la misurazione dell'impatto sociale applicata all'ambito formativo. Nella prima parte descriverò tutti i SIB attivi nel mondo al 31 dicembre 2014, a partire da quelli del Regno Unito e di Peterborough dove lo strumento è stato inventato, per passare poi agli Stati Uniti e alle altre esperienze minori di Canada, Australia, Belgio, Germania, Olanda; successivamente entrerà nel dettaglio del funzionamento tecnico dello strumento secondo le teorie classiche.

Nella seconda parte del capitolo svilupperò i termini e concetti che stanno alla base di una misurazione dell'impatto sociale in ambito formativo-educativo, con un confronto tra le definizioni a livello italiano ed europeo di NEET, drop-out, early school leavers, disoccupazione ed occupazione. Poi analizzerò i principali indicatori per l'impatto sociale della formazione a partire dalle caratteristiche dello svantaggio sociale, la disoccupazione/occupazione, il sistema fiscale e di welfare, la criminalità e la salute, le competenze non tecniche, la valutazione scolastica e altri indicatori utili. Nell'ultima parte esporrò due strumenti molto diversi tra loro ma che hanno il comune obiettivo di indicare una strada per misurare l'impatto sociale; lo SROI, metodo conosciuto a livello mondiale, vuole indagare in modo molto dettagliato il rapporto tra costi e benefici di attività e progetti nelle sue varianti ex-ante ed ex-post: lo SROI non è mai ancora stato utilizzato per la costruzione di un SIB per alcune peculiarità che approfondirò, ma può risultare utile in molte fasi del suo sviluppo. Il rating promosso da Regione Lombardia, ed entrato a regime con l'annualità scolastica 2014-2015, mira invece a fornire una misurazione delle performance degli enti che erogano servizi di istruzione e formazione professionale secondo parametri di qualità dei servizi, efficacia del risultato, affidabilità nella gestione e capacità di innovazione: è un primo valido tentativo di stimare in modo quantitativo e qualitativo il lavoro svolto dagli enti che erogano servizi formativi.

Nel terzo capitolo affronterò il caso concreto da cui ha preso avvio tutto il lavoro di tesi, la costruzione di un modello per un Social Impact Bond contro la dispersione scolastica. Il SIB verrà proposto attraverso Cometa, il luogo nel quale svolgo il mio apprendistato, di cui racconterò la storia che nasce dall'accoglienza e dalla centralità della persona; esporrò quindi i dati più importanti del contesto di riferimento dal punto di vista della dispersione scolastica ed economico per poter comprendere in quale ambito ci muoviamo nella costruzione del modello. Esaminerò i principali risultati di Cometa degli ultimi anni nel campo formativo ed educativo, applicando alcuni indicatori di impatto sociale descritti nei capitoli precedenti: disoccupazione/occupazione, punteggi maturati nel rating di Regione Lombardia per l'anno 2013-2014, altri indicatori che aiutano a comprendere il lavoro effettuato e i risultati conseguiti. La seconda parte sarà la trattazione del modello di SIB: in primis racconterò la metodologia formativa, educativa e didattica che sostiene il percorso del Liceo del Lavoro, fiore all'occhiello di Cometa attraverso il quale da anni agisce contro la dispersione scolastica; cuore della proposta è la formazione in assetto

lavorativo attraverso la quale i ragazzi possono partecipare a un processo di produzione ed erogazione di prodotti e servizi reali, entrando in contatto con il mercato e con clienti veri, preordinato allo scopo dell'apprendimento. La proposta formativa dettagliata e la selezione dei partecipanti in dispersione scolastica e in condizioni di disagio, il modello economico, gli attori in gioco, la struttura organizzativa e di funzionamento, il money flow, il break even point saranno il fulcro della trattazione del capitolo per descrivere in termini numerici quanto si intende realizzare.

Al momento dell'invio in stampa di questo lavoro il SIB di contrasto alla dispersione scolastica non è stato ancora realizzato, per difficoltà dovute soprattutto all'ente pubblico e alla destinazione della spesa. Nelle conclusioni esaminerò i punti critici che fino a questo momento ne hanno impedito la realizzazione, con alcune possibili proposte di soluzioni per superare l'empasse nel contesto giuridico italiano.

CAPITOLO 1

LITERATURE REVIEW: LA MISURAZIONE DELL'IMPATTO SOCIALE E I SOCIAL IMPACT BOND

Sommario: **1.** La misurazione dell'impatto sociale. – **1.1.** La dispersione scolastica e l'occupazione. - **1.2.** I rendimenti e i benefici dell'istruzione. – **1.3.** I costi della dispersione. - **2.** I Social Impact Bond. – **2.1.** Cos'è un social Impact Bond e gli organismi internazionali. – **2.2.** Gli studi italiani. – **2.3.** Le voci critiche. – **2.4.** I social Impact Bond nel mondo. – **2.5.** SIB case studies

Introduzione

Nel primo capitolo del lavoro di ricerca andrò ad analizzare la principale letteratura sul tema della misurazione dell'impatto sociale per le imprese sociali formative e dello strumento dei Social Impact Bond.

In particolare nella prima parte riprenderò gli autori e le ricerche più importanti nell'ambito della dispersione scolastica, dei suoi costi e dei rendimenti e benefici dell'istruzione.

Nella seconda parte esplorerò la letteratura relativa ai SIB, comprese le voci critiche: essendo uno strumento finanziario molto recente, mai utilizzato in Italia, la cui prima applicazione è del 2010, la letteratura consta soprattutto di brevi ricerche o articoli di giornale, in gran parte in lingua inglese.

Presenterò inoltre qualche caso di Social Impact Bond attivo, a partire dal primo case study del 2010 in Inghilterra.

1. La misurazione dell'impatto sociale

1.1. La dispersione scolastica e l'occupazione

La misurazione dell'impatto sociale è un campo molto vasto da analizzare poiché dipende dal settore che si prende a riferimento e quali risultati si vuole conseguire. Lo studio si riferisce in particolare al campo dell'istruzione e della formazione, come volani per un miglioramento delle condizioni sociali di vita delle persone.

La Commissione Europea nel 2014 ha avviato la sua strategia Europa 2020 che “punta a rilanciare l'economia dell'UE nel prossimo decennio”; ha definito pertanto tre priorità e cinque obiettivi, il quarto dei quali è relativo al sistema di istruzione: in particolare intende ridurre i tassi di abbandono scolastico precoce al di sotto del 10% e aumentare al 40% i 30-34enni con un'istruzione universitaria.

Tali obiettivi sono stati poi rivisti su base nazionale (European Commission, Europe2020, 2014, targets) tenendo conto delle condizioni differenti di partenza dei diversi paesi; per l'Italia in particolare la percentuale di early school leaving è stata definita nella misura del 16% e al 26-27% la percentuale di 30-34enni con un'istruzione universitaria.

Sulla stessa linea di indicatori si muove anche l'OCSE (OCSE, 2014, pag 54-83): nella sua ultima pubblicazione si rileva come nei paesi OCSE ci si aspetta che l'84% dei ragazzi concluda il sistema secondario superiore, nelle diverse connotazioni che questo tipo di educazione assume nei vari paesi. Il dato è cresciuto dell'8% dalle rilevazioni condotte nel 2000, mostrando un buon miglioramento.

Calcolare il tasso di dispersione scolastica non è operazione semplice, anzi è controversa perché varie sono le interpretazioni.

In Italia uno degli ultimi contributi è di Checchi (2014) che analizza i dati sulla dispersione scolastica in Italia, a partire dal 17% dichiarato da Eurostat; “Questo numero appare solo parzialmente coerente con quanto oggi desumibile dai dati ufficiali dello stesso MIUR, provenienti dalle Rilevazioni Integrative presso le scuole” (Checchi, 2014, cit. pag. 24), dove l'abbandono è quantificato dallo scarto tra il dato iniziale degli alunni iscritti e quello relativo agli alunni che risultano scrutinati alla fine di ogni anno scolastico” (MIUR, 2013, cit. pag. 10).

Entrando nel dettaglio della dispersione, è stata condotta un'analisi di due anni scolastici consecutivi (2010-2011 e 2011-2012) che misura le re-iscrizioni, dalle quali si può desumere il tasso di abbandono; un'analisi che considera le scuole nel suo complesso consente di misurare tutti i movimenti migratori tra le stesse, comprese le parificate e desumere quindi il dato generale dei non iscritti all'intero sistema scolastico.

“Il rapporto tra diplomati e popolazione nella fascia d'età rilevante (convenzionalmente presa a 19 anni, ma i risultati non cambierebbero se si prendesse una media su un intervallo più ampio tipo 18-20 anni) ci dice che ogni anno il 23,8% della popolazione non raggiunge un titolo di scuola secondaria che dia accesso all'università. Sono 6,8 punti percentuali in più rispetto alla definizione Eurostat” (Checchi, 2014, cit. pag. 24)

La percentuale relativa alla dispersione scolastica viene quindi calcolata prendendo a riferimento anche la scuola secondaria di I grado. “È possibile, quindi, concludere la nostra riflessione sostenendo che i dati relativi alle mancate iscrizioni portano a individuare tassi di abbandono superiori a quelli suggeriti da Eurostat: combinando i tassi di abbandono della scuola secondaria di I grado con quelli della scuola secondaria di II grado otteniamo un tasso di abbandono complessivo pari al 30% di ogni coorte di età, quasi il doppio di quanto classificato ufficialmente come early school leavers, esattamente il triplo dell'obiettivo di Lisbona 2020” (Checchi, 2014, cit. pag.29). Inoltre questo dato non tiene conto di tutti coloro che si iscrivono a percorsi di istruzione e formazione professionale, nei quali maturano competenze valide per il mercato del lavoro, pur non raggiungendo un titolo necessario per l'approdo all'università.

Nella Provincia di Como Tuttoscuola (2012) e l'Ufficio Scolastico per la Lombardia (2013) pubblicano diversi dati sulle scuole, gli iscritti ai percorsi formativi e il livello di qualità delle scuole. In particolare nel 2012 si rileva che la dispersione scolastica per le scuole secondarie superiori nella provincia sia pari al 21%, una delle maglie nere d'Italia. Le scuole superiori sono 81 e gli allievi iscritti ben 21.851.

Ma il tema del calcolo dei dropout è importante anche a livello internazionale, rilanciato dagli Stati Uniti nel 2009 quando il Presidente Obama aveva affermato che

il tasso di dispersione scolastica era triplicato negli ultimi 40 anni, provocando reazioni controverse, in particolare per i diversi metodi di calcolo utilizzati per arrivare al dato finale.

Wolfe nel 2009 affronta il tema ponendosi alcune domande per affrontare il fenomeno: qual è la definizione di diplomato? Come si calcola il numero di diplomati? Sono considerati gli studenti che acquisiscono un diploma non standard? Come sono calcolati gli studenti che si trasferiscono ad altro percorso?

A seconda di come si dà risposta a queste domande, il dato può variare anche sensibilmente.

La ricerca propone alcune metodologie di calcolo: primo, aggiungere anche coloro che ottengono un diploma non standard; secondo, calcolare la differenza tra quelli che cominciano un percorso (per esempio le high school, 9° grado) e gli stessi ragazzi che terminano quel percorso dopo 4 anni, più coloro che lo terminano anche con un anno di ritardo; nel caso si calcolasse solo chi arriva al diploma, partendo dagli iscritti all'ultimo anno a settembre, si perderebbero coloro che lasciano la scuola durante i primi 3 anni. La difficoltà sta nel fatto che negli USA non ci sono statistiche che dicono quanti ragazzi si sono iscritti per la prima volta alla classe prima, ma analizza il dato totale degli iscritti alle prime.

In ogni caso, collezionando i dati dalle singole scuole, si perde il reale percorso dei ragazzi, perché un ragazzo dropout in una data scuola potrebbe iscriversi a un corso che rilascia un diploma non standard o ad un'altra scuola. E ogni scuola usa il tasso di calcolo che meglio si avvicina a mostrare di avere il livello migliore.

L'autrice (Wolfe, 2009, pag.11) conclude che sia necessario un calcolo che si basi sul percorso scolastico del singolo ragazzo in questo modo: ragazzi che si iscrivono alla classe prima + coloro che si trasferiscono nella classe – coloro che escono (o emigrano o muoiono). Il conto va fatto sul gruppo classe per 4 anni consecutivi + un quinto anno per chi viene bocciato e preferibilmente vanno considerati anche i diplomi non standard.

Il numero di laureati e di early school leavers/dropout è sicuramente un dato importante per valutare l'efficacia di un sistema di istruzione e formazione. Ma l'indicatore di impatto sociale sicuramente più interessante, che mostra la reale connotazione di un sistema scolastico, in particolare quello professionale, è la percentuale di persone che trovano lavoro al termine del percorso scolastico. Le

rilevazioni che vado a riportare si concentrano soprattutto sul sistema scolastico secondario superiore, poiché su questo si basa tutto l'impianto del mio lavoro di tesi.

L'OCSE (2014, pag.102-131) afferma che mediamente l'80% delle persone laureate nei paesi OCSE trova lavoro, contro il 70% di coloro che hanno soltanto un titolo di scuola secondaria superiore e poco meno del 60% di coloro che non hanno neppure terminato gli studi secondari. Nel range di età 25-34 anni, la media italiana si attesta poco sotto la media OCSE, con il 57% degli occupati tra coloro che non raggiungono il diploma/qualifica della scuola secondaria; il trend italiano però è negativo perché nel 2000 la percentuale di occupati era il 60%, nel 2005 il 65%, nel 2012 il 57%.

Anche i valori medi dei paesi OCSE sono in calo e la media si attesta intorno al 57% per coloro che non raggiungono il diploma/qualifica della scuola secondaria; la media generale invece è del 67% tra i giovani e del 71% tra tutti i range di età per coloro che conseguono almeno il titolo secondario.

Anche Ciccone (2004) tratta dei costi e delle spese in Italia per l'educazione e dell'impatto dell'educazione stessa sull'economia del paese, verificando il rendimento sociale dell'educazione.

Lo studio mostra che conseguire un diploma, aumenta del 2,12% la possibilità di partecipare al mercato del lavoro e dell'1,87% la possibilità di essere assunti.

Per l'autore il ritorno sociale dell'educazione si concentra sull'effettivo tasso di occupazione delle persone con più istruzione. La conclusione sottolinea che il tasso di rendimento sociale varia tra il 6% e il 7% a seconda di alcune misurazioni ed è maggiore nelle regioni con minore scolarizzazione e minore in quelle più avanzate come la Lombardia dove il tasso tocca il minimo di 5,1%.

La conclusione generale è questa: "The overall findings for Italy therefore indicate that human capital should play a key role in growth policies and in policies aimed at increasing regional cohesion" (Ciccone, 2004, cit. pag.41).

1.2. I rendimenti e i benefici dell'istruzione

L'istruzione genera quindi rendimenti positivi, tra cui, come abbiamo visto nella rilevazione OCSE, la maggior possibilità di trovare un lavoro. Ma quali sono i più in dettaglio i rendimenti e i benefici dell'istruzione?

Lo stipendio è generato dal livello di educazione, questo afferma l'OCSE (2014): la deduzione è condivisa da tutti gli studiosi, ma sono interessanti i risultati numerici cui giunge lo studio.

Mediamente, nei paesi OCSE, chi non ha terminato la scuola secondaria guadagna il 20% in meno di chi ha terminato la stessa scuola, che a sua volta guadagna il 10% e il 30% in meno di chi fa un corso di post-secondaria o termina l'università. In Italia i dropout guadagnano il 6% in meno di chi ha il titolo, nel range 15-24, ma ben il 23% in meno se si considerano tutte le età.

Nei paesi OCSE lo stipendio medio per chi termina le scuole secondarie di II grado è di 39.000\$ per un uomo e 24.000\$ per una donna con un netto disavanzo rispetto a chi non raggiunge questo livello di educazione, calcolando le tasse, i benefici sociali e il welfare; una persona che raggiunge un titolo si aspetta di guadagnare, nella sua vita, 100.000\$ in più di chi è dropout: questo beneficio si calcola sulla maggiore possibilità di avere un lavoro e sui guadagni stimati più elevati.

“Direct costs, foregone earnings, income tax effects, social transfers and social contribution effects are all considered part of the costs of education” (OCSE, 2014, cit. pag. 152)

In Italia il maggior guadagno garantito dal raggiungimento di un titolo è calcolato nella misura dell'8,1%, contro la media OCSE del 15,8%; per il settore pubblico c'è un guadagno del 6%, contro l'8,6% medio OCSE. Per le donne i livelli sono più bassi, ma riflettono le stesse proporzioni.

Al di là del mero calcolo economico, “Both educational attainment and literacy proficiency are associated with higher levels of social outcomes including self-reported health status, volunteering, interpersonal trust and political efficacy” (OCSE, 2014, cit. pag. 172)

Checchi (2014) riprende il lavoro di Giovannini (2014) nel valutare il valore del capitale umano e del salario: “Prendendo quindi il divario di capitale umano valutato secondo differenti tassi di rendimento e moltiplicandolo per la popolazione nelle varie fasce d'età con diversi titoli di studio possiamo ottenere due possibili valutazioni dei guadagni: a) una prima legata all'incremento del reddito di coloro che sono già occupati con istruzione bassa, e b) una seconda legata all'incremento di occupazione che si potrebbe avere se le persone con istruzione bassa ottenessero tassi

di occupazione equivalenti a quelli di chi possiede un'istruzione media (e guadagnassero ovviamente il loro reddito).” (Checchi, 2014, cit. pag.32)

La stima anche prudente sul valore del capitale umano e, considerando un mercato del lavoro un po' elastico e in grado di assorbire quindi una buona parte di coloro che aumentassero il livello della propria qualifica, mostra come il PIL del paese potrebbe salire di alcuni punti percentuali.

A più alti salari corrispondono più tasse versate; Ciccone (2004) calcola l'effetto a lungo termine di una più elevata scolarizzazione: aumentando la scolarizzazione di un anno, con risultati positivi, il guadagno per lo stato, dal ritorno delle tasse, varia dal 2,6% al 4,5% a livello nazionale, a seconda che i costi della maggiore scolarizzazione siano coperti solo dal pubblico o anche dal settore privato.

Cingano e Cipollone (2009) per la Banca d'Italia analizzano i rendimenti dell'istruzione: viene evidenziato il collegamento positivo tra il miglioramento del salario e del grado lavorativo che le persone più istruite mediamente ottengono nel corso della loro vita, ma se viene riparametrato rispetto anche alla crescita fiscale, “il sistema fiscale vigente in Italia, in particolare la progressività delle imposte sul reddito, riduce il rendimento dell'investimento in istruzione più di quanto il sostegno pubblico lo aumenti” (Cingano&Cipollone, 2009, cit. pag.9).

Questo però non basta ad abbattere la convenienza dell'investimento in istruzione, che rimane quasi del 10% a livello nazionale, con un picco nelle regioni del sud, perché con un'istruzione più elevata al sud c'è un maggior reddito da lavoro e una migliore possibilità di occupazione.

Dal punto di vista dell'impatto sociale, l'istruzione genera esternalità positive accrescendo la produttività totale dei fattori della produzione (PTF): “da un lato, esiste un effetto del capitale umano sulla crescita della produttività totale dei fattori indotto dal fatto che la conoscenza aumenta la possibilità di sviluppare o adottare nuove tecnologie (ad esempio nuove idee, nuovi prodotti o processi produttivi), i cui benefici per il complesso dell'economia difficilmente possono essere interamente appropriati da un individuo. Dall'altro, esistono effetti di diffusione della conoscenza tra individui (*knowledge spillover*)” (Cingano&Cipollone, 2009, cit. pag.11).

Inoltre l'istruzione porta in sé altri 3 effetti: il primo è il *peer effect*, cioè la capacità di fare da effetto traino per i compagni o i coetanei da parte di coloro che studiando

ottengono dei risultati. Il secondo è relativo alla delinquenza, per cui l'istruzione diminuisce l'opportunità di delinquere. Il terzo riguarda la salute, per cui per una persona istruita, con più disponibilità economica, è portata a investire di più nella prevenzione e non nella cura a posteriori spesso a carico del sistema pubblico.

Infine, per calcolare i rendimenti dell'istruzione guardano anche ai rendimenti fiscali che si calcolano confrontando l'ammontare della spesa pubblica per incrementare il livello d'istruzione con i benefici derivanti dalla maggiore tassazione futura e dalla minore assistenza sociale. Il risultato mostra che la maggior spesa pubblica per finanziare l'istruzione è più che compensata nel lungo periodo dal ritorno in entrate fiscali e in minori costi per sostenere la disoccupazione.

In sintesi la loro conclusione: "In Italia il tasso di rendimento privato dell'istruzione è pari a circa il 9 per cento, un valore superiore a quello ottenibile da investimenti finanziari alternativi (ad esempio in titoli) ed è lievemente superiore nelle regioni meridionali rispetto al Centro Nord. Il rendimento sociale è stimato attorno al 7 per cento. Nelle regioni dell'Obiettivo 1 (tutte le regioni meridionali esclusi Abruzzo e Molise) esso è prossimo all'8 per cento e sembrerebbe superiore a quello derivante dall'investimento in infrastrutture. Nel lungo periodo la maggior spesa pubblica necessaria a finanziare un aumento del livello di istruzione sarebbe più che compensata, specie nel Sud, dall'aumento delle entrate fiscali, a parità di struttura di prelievo, e dai minori costi derivanti dall'aumento del tasso di occupazione" (Cingano&Cipollone, 2009, cit. pag.15).

Anche negli Stati Uniti sono state diffuse misurazioni del guadagno per lo stato derivante da una maggiore scolarizzazione, in termini di ritorno in tasse; Levin (2006) analizza per la società americana le tasse aggiuntive generate dai ragazzi diplomati, in rapporto ai dropout: "the average lifetime benefit in terms of additional taxes per expected high school graduate is \$139,100" (Levin, 2006, cit. pag. 9).

Sulla stessa linea si pone l'Alliance for Excellent education (2011) che riprende dei solidi dati del Department of Education per quantificare il vantaggio economico nel proseguire la scuola: "The average annual income for a high school dropout in 2009 was \$19,540, compared to \$27,380 for a high school graduate, a difference of \$7,840" (Alliance for Excellent education , 2011, cit. pag.1).

L'OCSE (2014) analizza anche altri vantaggi, più qualitativi che quantitativi: “Both educational attainment and literacy proficiency are associated with higher levels of social outcomes including self-reported health status, volunteering, interpersonal trust and political efficacy. Among individuals with the same level of educational attainment, those with higher levels of literacy proficiency have higher levels of social outcomes.

There is a strong relationship between literacy proficiency and volunteering among those who have not attained upper secondary education. On average across 21 OECD countries, the difference in the proportion of adults reporting that they volunteer at least once a month between low-educated adults with the highest and lowest literacy proficiency is 8 percentage points”. (OCSE, 2014, cit. pag.172)

“Differences in the proportion of adults reporting that they “can trust others” between those with high and low education is 16 percentage points, on average across 22 OECD countries”. (OCSE, 2014, cit. pag.175)

I risultati sui rendimenti dell'istruzione presentano però anche altri punti di vista che non arrivano alle stesse conclusioni: Brunello e Checchi (2002) analizzano la qualità della formazione scolastica utilizzando come indicatori il tasso di partecipazione, gli studenti per insegnante, per scuola e per classe, le quote di scuole private, gli insegnanti di ruolo e il tasso di bocciatura.

I loro risultati sono in controtendenza: nella conclusione affermano che “l'unico indicatore che esercita un effetto positivo, seppur di entità ridotta, sul rendimento (marginale) dell'istruzione dei lavoratori dipendenti sia il rapporto studenti/docenti. [...] Da questa analisi emerge come i benefici in termini di un maggior rendimento dell'istruzione e di un maggior livello di istruzione conseguiti siano alquanto trascurabili, sia a livello assoluto sia in termini comparati” (Brunello&Checchi, 2002, cit. pag. 41)

Tra i rendimenti dell'istruzione non dobbiamo dimenticare quelli relativi ai vantaggi sociali che l'istruzione genera dal punto di vista della diminuzione del tasso criminale e delle migliori condizioni medie di salute per coloro che hanno un grado di istruzione superiore.

Gli autori che hanno affrontato più approfonditamente degli studi sulla criminalità sono Lochner e Moretti negli Stati Uniti (2004). Gli autori affermano che un aumento di un punto percentuale della quota dei maschi che conseguono un diploma

di scuola secondaria superiore riduce il numero dei reati contro la persona dello 0,8 per cento e quelli contro il patrimonio dello 0,6 per cento; stimano quindi un risparmio per lo stato fino a 2100\$ per ogni ragazzo che completa la scuola superiore. Questo risparmio è pari a circa il 20 per cento dell'aumento di reddito associato con il conseguimento di un diploma di scuola superiore (rendimento privato associato al conseguimento di un diploma di maturità).

“A 1% increase in the high school completion rate of all men ages 20-60 would save the United States as much as \$1.4 billion per year in reduced costs from crime incurred by victims and society at large. Such externalities from education amount to \$1,170-2,100 per additional high school graduate or 14-26% of the private return to schooling. It is difficult to imagine a better reason to develop policies that prevent high school drop out” (Lochner&Moretti, 2004, cit. pag. 27)

Il modello è calcolato sulla situazione americana, ma le stesse conclusioni possono essere riproposte a livello italiano: non ci sono studi che effettuano una quantificazione precisa del risparmio netto per lo stato, ma è evidente l'esternalità positiva che si genera con l'aumento del livello di istruzione.

Anche altri autori hanno tratto ulteriori conclusioni: un anno in più di istruzione aumenta il salario ottenibile con attività legali del 6-10 % per cento (Cipollone, 2005). Si riduce quindi il tempo dedicato a delinquere in proporzione a quello dedicato ad attività legali e aumenta anche il reddito cui si deve rinunciare in caso di arresto, diminuendone quindi la convenienza.

Cipollone (2005) stima che il costo diretto di un detenuto sia intorno ai € 130 al giorno, portando il risparmio complessivo stimabile intorno a 500 milioni di euro, lo 0,3 per cento delle entrate per imposte dirette. Rispetto ai dati relativi al tasso di incarcerazione, sempre Cipollone su dati Istat calcola che nel 2005 il tasso di incarcerazione in Italia per chi aveva al massimo una licenza media era circa del 13%, in confronto al 3% di coloro che hanno ottenuto un titolo di maturità. Il 47% della popolazione carceraria era rappresentato da persone con la licenza media e il 41% da coloro che avevano una licenza elementare o nessuna licenza.

Anche Levin (2006) prova a calcolare un valore economico per la società americana di aumento dell'istruzione, relativamente alla criminalità: “each crime imposes costs in terms of policing, government programs to combat crime, and state-funded victim costs. Each arrest also imposes costs in terms of trials, sentencing, and incarceration.

[...] To estimate the lifetime cost-saving from increased rates of high school graduation, we multiply the unit cost by the reduction in crime. The average saving per new high school graduate is \$26,600. However, this amount is significantly higher for males than females, reflecting the big difference in criminal activity” (Levin, 2006, cit. pag. 14).

Dal punto di vista della salute, la correlazione positiva tra istruzione e condizioni di salute è confermata da molte ricerche, anche a livello italiano. Cannari e D’Alessio (2004) prendendo a riferimento le persone di 75 anni nel 2000, rilevano che le persone più istruite avevano un probabilità di sopravvivere più elevata del 4 per cento di quella media. Cipollone-Radicchia-Rosolia (2005) affermano che “under the exclusion restriction that the exemption (or military service) is not a direct determinant of mortality, completing high school reduces an individual’s probability of dying between his mid 20s and mid 30s by 0.1-0.2 percentage points” (Cipollone-Radicchia-Rosolia, 2005, cit. pag. 2)

Altre correlazioni rilevate dalle tabelle delle stesse indagini mostrano come le persone con una licenza media o addirittura elementare come massimo livello di istruzione raggiunto, sono sopra la media nel computo di alcune malattie, incidenti, tendenze negative o ricorso ai servizi sanitari.

Per esempio con una media nazionale del 39,3% di fumatori, i ragazzi con licenza media fumano nella misura del 44,7% contro una percentuale del 32,7% dei diplomati; chi ha una licenza media ha una tendenza a incorrere in incidenti domestici del 14,2% contro una media nazionale del 13,7% e una media del 12% per i diplomati.

Un ragazzo con la licenza media accede al pronto soccorso nella percentuale del 57%, contro una media nazionale del 51,9% e un valore del 49,5% per chi ha un diploma; un ragazzo con la licenza media ricorre alla guardia medica in una percentuale del 19,1% contro la media nazionale del 16,8% e un valore del 14,2% per coloro che hanno raggiunto il diploma.

L’OCSE (2014) afferma che c’è una differenziale di buona salute tra laureati e coloro che non raggiungono un titolo di scuola secondaria superiore del 23%: “on average, across 22 OECD countries, the difference in the proportion of adults

reporting that they are in good health between those with high (i.e. tertiary) and low (i.e. below upper secondary) education is 23 percentage points” (OCSE, 2014, cit. pag.174).

La correlazione tra aumento del livello di istruzione e stato di salute è dunque evidente, come si rileva dai dati sovraesposti; è più complesso quantificare il risparmio totale per lo stato; Levin (2006) ha provato a quantificarlo prendendo a confronto i drop-out e i diplomati: “over the lifetime, the average saving to the public health system per expected high school graduate is \$40,500. The savings are greater for females but they are also substantial for males”. (Levin, 2006, cit. pag. 12).

Anche se la quantificazione non viene effettuata con frequenza, l’aumento di istruzione sulle condizioni di salute è un’externalità positiva che va rilevata e portata all’evidenza.

Checchi (2014) calcola il valore del lavoro realizzato dalle scuole e dagli enti no profit nel contrasto alla dispersione.

La sua ricerca analizza entrambi i casi per quattro grandi città, Milano, Roma, Napoli, Palermo, intervistando 229 enti: dalla sintesi dei dati si rileva che gli enti no profit, più o meno strutturati, costituiti da dipendenti e/o volontari, generano servizi per 9 milioni di euro all’anno. “Una stima equilibrata ci porta quindi a cifrare il valore della lotta all’abbandono scolastico prodotto dal Terzo settore in Italia ad almeno 60 milioni di euro” (Checchi, 2014, cit. pag. 57)

Alcune di queste risorse vengono da progetti emanati dalla pubblica amministrazione, soprattutto su fondi europei, altre risorse vengono invece canalizzate dagli enti attraverso una raccolta privata o tramite attività autofinanziate di volontariato.

Per sintetizzare riportiamo il pensiero di Levin (2006) per la Columbia University che identifica i principali costi e benefici della dispersione scolastica, raffrontando i dropout e coloro che raggiungono un titolo di scuola secondaria superiore americana, giungendo ad un dato sintetico. Considera i salari inferiori, il maggior utilizzo di risorse pubbliche per la salute, il costo della criminalità, i trasferimenti di welfare. Nella sua analisi del mercato americano giunge alla conclusione che “each new graduate will, on average, generate economic benefits to the public sector of

\$209,100. These are gross benefits and do not account for what it costs for the necessary educational interventions to raise the graduation rate or fund college progression contingent on graduation” (Levin, 2006, cit. pag. 17)

1.3. I costi della dispersione

Dopo aver analizzato i rendimenti dell’istruzione, spostiamo l’attenzione sui costi della dispersione, che sono l’altra faccia della medaglia; questi costi e i mancati benefici che ne derivano determinano un elevato costo sociale sul quale intervenire con politiche innovative che generino impatto sociale positivo.

Molti autori si sono occupati del tema; in questa literature review riporto una serie di considerazioni utili per analizzare il contesto in cui ci muoviamo.

Nel 2012 Levin con Rouse in un articolo rilancia l’indagine effettuata nel 2006, poiché nel frattempo il numero di dropout americani è aumentato vertiginosamente e non sono sufficienti le politiche di intervento condotte nelle high school, ma servono interventi fin dall’infanzia.

“If we could reduce the current number of dropouts by just half, we would yield almost 700,000 new graduates a year, and it would more than pay for itself. When the costs of investment to produce a new graduate are taken into account, there is a return of \$1.45 to \$3.55 for every dollar of investment, depending upon the educational intervention strategy. Under this estimate, each new graduate confers a net benefit to taxpayers of about \$127,000 over the graduate’s lifetime. This is a benefit to the public of nearly \$90 billion for each year of success in reducing the number of high school dropouts by 700,000” (Ny Times, 25 gennaio 2012)

L’Alliance for Excellent education (2011), organizzazione con base a Washington e molto stimata negli Stati Uniti, ha rilanciato il tema, molto caro all’amministrazione Americana, sintetizzando i contributi di diverse ricerche: "If the high school students who dropped out of the Class of 2011 had graduated, the nation’s economy would likely have benefitted from nearly \$154 billion in additional income over the course of their lifetimes” (AEE, 2011, cit. pag. 1)

La disoccupazione è un costo sociale che si ripercuote in maggiore misura tra i dropout che nel 2011 dovevano affrontare questa difficoltà nel 14,3% dei casi, contro il 9,8% di un diplomato.

In sintesi l'organizzazione afferma che: "high school graduates live longer, are less likely to be teen parents, and are more likely to raise healthier, better-educated children. In fact, children of parents who graduate from high school are far more likely to graduate from high school, compared to children of parents without high school degrees. High school graduates are also less likely to commit crimes,11 rely on government health care, or use other public services such as food stamps or housing assistance. Additionally, high school graduates engage in civic activity, including voting and volunteering in their communities, and at higher levels" (AEE, 2011, cit. pag.3)

A livello europeo oltre al concetto di dropout è stato introdotto quello di NEET, non utilizzato negli Stati Uniti, cioè persone not in employment, education or training che contestualizza il problema sociale; il range di età può essere dai 15 ai 24 anni o dai 15 ai 29 anni, a seconda delle ricerche. NEET e dropout non sono termini sinonimi, ma sono insiemi che possono in parte sovrapporsi poiché molti NEET sono ragazzi la cui storia nel presente o nel passato è incorsa nella dispersione scolastica.

I dati OCSE (2014) rilevano che: "in 2012, 15% of individuals between the ages of 15 and 29 were neither employed nor in education or training (the "NEET" population), on average across OECD countries" (OCSE, 2014, cit. pag. 362). Inoltre, nel range 15-29 anni "49% of 15-29 year-olds were in education. Of the remaining 51%, 36% held a job, 7% were unemployed, and 8% were outside of the labour force" (OCSE, 2014, cit. pag. 363).

Interessante è il raffronto nel corso degli anni: "in 2000, an average of 41% of 15-29 year-olds in OECD countries were in education; by 2012, that proportion had grown to 49%. During the same period, the proportion of 15-29 year-olds not in education but employed fell from 44% to 36%. While the percentage of individuals in education increased steadily between 2000 and 2012, trends in youth employment have been marked by two periods of large drops: between 2000 and 2003 (-3.3 percentage points) and between 2008 and 2012 (-4.4 percentage points)". (OCSE, 2014, cit. pag. 363). La percentuale di NEET rimane invece stabile al 15% tra il 2000 e il 2012.

In conclusione: "in 2012, a typical 15-year-old in an OECD country could expect to spend about seven additional years in formal education during the next 15 years. In addition, before turning 30, he/she could expect to hold a job for over five years, to

be unemployed for nearly one year, and to be out of the labour force – that is, neither in education nor seeking work – for over one year”. (OCSE, 2014, cit. pag. 363).

A livello europeo la ricerca più interessante e recente è quella condotta da Eurofund (2011), European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, “Young people and NEETs in Europe” che affronta il costo dei NEET nei diversi paesi dell’Unione, citando anche altre ricerche precedenti.

Dapprima circostanza i diversi metodi utilizzati per il calcolo dei costi sociali dei NEET: “Researchers at the University of York have made two separate attempts to calculate the lifetime cost of NEET status in England and Wales (Godfrey et al, 2002; Coles et al, 2010). These were based upon the official calculation of the number of NEETs, which referred to those aged 16–17 years who were not in any form of education, employment or training. The aim of the research was to estimate the additional accrued costs for a defined group of young people who were NEET compared to a hypothetical situation in which these young people had the same current and future experiences as their non-NEET contemporaries”. (Eurofund, 2011, cit. pag. 62). La metodologia calcola prima di tutto gli effetti dell’essere NEET; per ogni effetto viene associato un costo, prendendo il costo totale per la società di quel dato effetto e moltiplicando quelle pro-capita per il numero stimato di NEET.

Nel 2007 e nel 2010 Prince Trust ha effettuato una nuova misurazione: “This work estimated the cost of social exclusion for young people aged 16–24 years in the UK by using the estimated costs of youth unemployment, crime and educational underachievement. Once again, costs were calculated as direct costs of benefits, including the job-seekers’ allowance [...] and as productivity loss to the economy” (Eurofund, 2011, cit. pag. 64).

Dopo questi studi, finalmente è stato compiuto uno studio sui costi dei NEET all’interno di tutta la UE, con l’esclusione di Malta; la metodologia scelta consta di 4 passi: il primo passo vuole definire e implementare il quadro dei costi diretti (per le casse dello stato) e indiretti: “Based on the hypothesis that NEETs are more likely to receive higher transfers from welfare states than non-NEETs, public finance cost estimates gauge the costs to Member States of paying unemployment insurance and other welfare benefits to young people in the NEET group. In this framework, public finance costs are defined as all transfers and benefits from public benefits schemes

received by a young person in the NEET group and which are in excess of what a non- NEET counterpart would receive” (Eurofund, 2011, cit. pag. 67).

I costi indiretti sono calcolati invece sulla perdita dell’economia per la mancanza di reddito dei NEET, definito come la differenza tra il reddito lordo individuale tra chi è NEET e non NEET che include le tasse non pagate e i mancati contributi da destinare al welfare sociale. I dati sono stati ottenuti dalla ricerca del 2008 condotta da Eurostat su Income and Living Conditions nell’Unione Europea.

Il secondo passo vuole calcolare la popolazione NEET: “NEETs are defined here as those young people who remained outside employment, education or training for 6 months or more during the previous 12 months. These six months do not need to be consecutive” (Eurofund, 2011, cit. pag. 70). I NEET italiani sono calcolati quindi nel numero di 1,916,025.

Il terzo step è il calcolo dei costi per ogni NEET, esplicitando la metodologia utilizzata: “cost of a NEET is calculated as the difference between the public finance income received and the resource income produced by a NEET, and those received and produced by those in employment. This is calculated for each Member State. Firstly, a unit (per person) cost estimation is performed and then this figure is multiplied by the incidence of NEET to estimate the total cost of NEETs in the Member States considered” (Eurofund, 2011, cit. pag. 73).

Viene ritenuto però che i NEET, avendo tra le altre cose un livello di istruzione più basso, pur entrando nel mercato del lavoro non riuscirebbero a ottenere lo stesso reddito delle persone del gruppo di confronto; pertanto oggi vengono a volte utilizzati metodi più complessi con un parametro, *propensity score*, che calcola la probabilità di essere NEET anche per una persona del gruppo di confronto. “The method is conducted by estimating the propensity of each individual in the dataset to belong to the NEET group, regardless of whether or not they are actually in this group” (Eurofund, 2011, cit. pag. 74).

Il quarto ed ultimo step effettua il calcolo per ogni stato membro mostrando che “resource costs are much higher than public finance costs” (Eurofund, 2011, cit. pag. 74). Infatti solo il 10% dei costi viene dal trasferimento diretto di denaro dallo stato alle persone, mentre il restante 90% genera la perdita più alta, cioè i costi indiretti, la diminuzione della produttività.

Il totale dei costi è di 119 miliardi nei 26 paesi UE, di cui 113 miliardi di costi indiretti. Per l’Italia, con quasi 2 milioni di NEET, il costo è calcolato come l’1,6%

del PIL annuo. Con la crisi del 2008, il costo per la società è aumentato ancora, per arrivare ai 153 miliardi di euro nel 2011 (1,2% del PIL UE), con l'Italia capofila con un costo di 32,6 miliardi.

Lo studio è stato criticato in alcuni passaggi poiché molti commentatori hanno rilevato che “not all NEETs can be re-engaged with the labour market. In fact, even if governments did aim to include all NEETs in the labour market, the number of job vacancies clearly would not cater for all NEETs”. (Eurofund, 2011, cit. pag. 81).

Ma la risposta è altrettanto semplice: “Europe will not be able to save the entire cost of €153 billion. However, using the unit cost of each NEET, the analysis shows that if enough vacancies were created in Europe to reintegrate 10% of NEETs into the labour market, this would provide a saving of more than €15 billion per year. If 20% of NEETs could be reintegrated, the saving would rise to €30 billion” (Eurofund, 2011, cit. pag. 81).

Oltre alle conseguenze economiche, la condizione di NEET provoca nelle persone coinvolte anche conseguenze sociali non marginali; la situazione non è così facilmente calcolabile, trattandosi di variabili qualitative con grosse differenze da stato a stato, ma si può concludere che “young people who are disengaged from the labour market and the education system are withdrawing from political and social engagement in their societies” (Eurofund, 2011, cit. pag. 107). Questo si manifesta in particolare nella minore fiducia verso le istituzioni, nella minore partecipazione politica e sociale così come nel volontariato.

Intervenire sulla dispersione permette di intervenire sui costi e i benefici per la società: nelle pagine che seguiranno analizzerò diversi indicatori per calcolare l'impatto sociale delle politiche formative e verificherò un esempio esperienziale dove alcuni di questi indicatori sono stati applicati per costruire politiche attive contro la dispersione.

2. I Social Impact Bond

2.1. Cos'è un Social Impact Bond e gli organismi internazionali

La letteratura sul tema dei Social Impact Bond è soprattutto estera, poiché in Italia non vi sono esperimenti in corso e le poche pubblicazioni sono state effettuate da Fondazioni o organizzazioni che puntano a sviluppare anche nel nostro paese questo meccanismo di finanziamento.

Per partire nell'analisi di un Social Impact Bond, è necessario citare colui che ha coniato il nome, Geoff Mulgan, con la sua Young Foundation che lo definì così nel 2010. Per Mulgan (2011) i SIBs sono “funding mechanisms which invest in social outcomes.

They have three elements:

- Monetary investment (for example, £x million from local authorities, commercial investors, philanthropists or foundations);
- A programme of actions to improve the prospects of a group (for example a support and mentoring service to those leaving prison with the aim to reduce re-offending); and
- Commitments by national or local Government, or foundations, to make payments linked to improved social outcomes achieved by the group (for example, re-payment of the £x million original investment and an extra percentage agreed return, sustained by reduced costs for the Ministry of Justice through reducing re-offending and numbers in prison).” (Mulgan, 2011, cit. pag. 7)

Tanti autori hanno poi ripreso la definizione di Mulgan ed esposto il meccanismo in varie modalità con diversi gradi di profondità, ma la definizione originaria è quella di Mulgan, che è stato anche ospite in Cometa per un convegno sull'innovazione sociale a settembre 2014.

Secondo Mulgan (2011) i SIB forniscono molti vantaggi per aumentare il numero e la qualità degli investimenti in campo sociale. In primo luogo sono una possibilità di risparmio per lo stato e un correttivo agli incentivi che in alcuni campi sono piuttosto scarsi; sono un importante meccanismo per sbloccare più fondi in campo sociale, trovando anche nuovi investitori interessati a lanciarsi nel campo sociale e promuovono azioni basate sull'evidenza; sono un investimento commerciale, pur con

un rischio finanziario; permettono di ricercare soluzioni ad alto impatto sociale e con progetti di lungo periodo.

L'autore afferma che i Social Impact Bond sono strutturati per finanziare l'innovazione, ma soltanto quella con impatti dimostrabili e quindi remunerabili. Deve avere una quota minima di qualche milione di euro per essere un intervento che sfrutti le economie di scala e deve essere condotto nell'età di crescita dei ragazzi, non nella prima infanzia, per avere dei risultati misurabili e attendibili.

Mulgan offre quindi i 7 criteri perché uno strumento come il SIB sia un reale fattore di successo:

1. Preventative intervention
2. Improves wellbeing in an area of high social need
3. Evidence of efficacy
4. Measureable Impact
5. Aligns incentives
6. Savings greater than costs
7. Government preference for a SIB

(Mulgan, 2011, cit. pag. 21)

Mulgan (2011) nel concludere la sua disamina offre alcuni esempi di utilizzo dei SIB, tra cui la recidiva carceraria e il problema dei NEET, per i quali ci sono scarse risorse ma un grande bisogno; nell'affrontare questa tematica propone quindi l'utilizzo di "a Risk of NEET Indicator tool (RONI) which looks to certain risk factors which could be used to identify individuals who are at risk of becoming NEET, and assess the Impact of the intervention".

Anche la stima del risultato dell'intervento è per Mulgan molto buona: "Our estimate is that the successful movement of a young person from NEET status to employment saves government an amount of the order of £4,400" (Mulgan, 2011, cit. pag. 25), rendendo così interessante il campo di sperimentazione dei SIB.

Dal punto di vista finanziario i SIB non sono bond di per sé, ma si avvicinano di più, soprattutto nei primi esperimenti, a dei prestiti strutturati che intendono colmare il gap tra il capitale operativo e a breve termine necessario a un gruppo di imprese sociali e i pagamenti a lungo termine della pubblica amministrazione (Burand, 2013).

Un'altra figura centrale nella costruzione dei Social Impact Bond è Sir Ronald Cohen; Cohen insieme ad altri colleghi ha fondato nel 2007 Social Finance, una società che ha dato il via al primo Social Impact Bond del mondo nel 2010 in Inghilterra. Il 6 giugno 2013 anche il G8 ha deciso di dare il suo contributo per gli investimenti a impatto sociale e ha costituito la *Task Force* sugli investimenti a impatto sociale, nominando Cohen presidente. Gli investimenti ad impatto sociale si sono resi necessari perché secondo Cohen (2014) “la filantropia tradizionale si è concentrata più sul fare beneficenza piuttosto che sull’obiettivo di ottenere un impatto sociale” pertanto Cohen si è chiesto: “Come possiamo finanziare chi è in grado di creare e realizzare soluzioni innovative in modo che raggiunga una scala appropriata per la popolazione *target* e per la gravità dei problemi sociali che si trova ad affrontare?” (Cohen, 2014, cit. pag. 3)

Nascono così i Social Impact Bond: “Si è trattato di una svolta epocale nel modo di pensare a diversi livelli. Forse per la prima volta, si misurò accuratamente la *performance* sociale delle organizzazioni di beneficenza coinvolte. La sua misurazione, inoltre, venne legata in via contrattuale al rendimento finanziario per gli investitori” (Cohen, 2014, cit. pag. 4).

Il suo pensiero sintetico è stato espresso così: “L’investimento a impatto sociale, di cui i SIB sono un’espressione, è la risposta alle esigenze di finanziamento degli imprenditori e delle organizzazioni sociali impegnate nell’innovazione e nella crescita. Questo tipo d’investimento rappresenta per le questioni sociali, quello che è il capitale di rischio per le giovani aziende a crescita elevata. Come il capitale di rischio e il capitale d’investimento prima, l’investimento a impatto sociale sta finanziando una rivoluzione” (Cohen, 2014, cit. pag. 5).

La task force sugli investimenti a impatto sociale, di cui Cohen è presidente, ha rilasciato a settembre 2014 il suo primo report per verificare lo stato dell’arte e l’avanzamento delle attività a poco più di un anno dalla sua fondazione. Gli investimenti ad impatto sociale sono una rivoluzione sia per attrarre più soldi in un modo innovativo, sia per aiutare i governi a spendere meglio i soldi che già sono in loro possesso.

“The world is on the brink of a revolution in how we solve society’s toughest problems. The force capable of driving this revolution is ‘social impact investing’,

which harnesses entrepreneurship, innovation and capital to power social improvement”. (SII Task Force, 2014, cit. pag. 1).

Per questo la Task Force evidenzia 8 raccomandazioni per gli investimenti ad impatto sociale, affinché siano efficaci:

- “1. Set measurable Impact objectives and track their achievement
2. Investors to consider three dimensions: risk, return and impact
3. Clarify fiduciary responsibilities of trustees: to allow trustees to consider social as well as financial return on their investments
4. Pay-for-success commissioning: governments should consider streamlining pay-for-success arrangements such as social Impact Bonds and adapting national ecosystems to support Impact investment
5. Consider setting up an Impact investment wholesaler funded with unclaimed assets to drive development of the Impact investment sector
6. Boost social sector organizational capacity: governments and foundations to consider establishing capacity-building grants programmes
7. Give Profit-with-Purpose businesses the ability to lock-in mission: governments to provide appropriate legal forms or provisions for entrepreneurs and investors who wish to secure social mission into the future
8. Support Impact investment’s role in international development: governments to consider providing their development finance institutions with flexibility to increase Impact investment efforts. Explore creation of an Impact Finance Facility to help attract early-stage capital, and a DIB Social Outcomes Fund to pay for successful development Impact Bonds”. (SII task force, 2014, cit. pag. 8).

Dal punto di vista dei SIB c’è una sezione loro dedicata che racconta gli sviluppi a partire dal primo SIB istituito nel carcere di Peterborough. I SIB tentano di rispondere a un nuovo bisogno economico e sociale: “There is an urgent need for a revolution in government purchasing, with paying for the successful delivery of specific outcomes at its core...ensuring that innovation and effectiveness are incentivized” (SII Task Force, 2014, cit. pag. 14).

I SIB sono una nuova frontiera di finanziamento dall’alto potenziale ancora non utilizzato; secondo la Task Force sono una via preferenziale perché garantiscono una migliore qualità dei risultati e riducono i costi d’intervento che lo stato paga solo in caso di successo ed effettivo risparmio: “The reason SIBs are attracting worldwide interest is that governments everywhere are the biggest buyer of social services and

are striving to deliver maximum Impact from their expenditure. Whereas traditional procurement contracts specify every step of an intervention, SIB contracts, by paying for outcomes, leave room for innovation in driving up the quality of outcomes and reducing the cost of successful interventions. They also help public commissioners to get around the restrictions placed by government spending silos on new initiatives that cut across them. [...] For many involved in public sector commissioning, a focus on measurable outcomes and the involvement of private investors represents a new way of thinking. The shift from input cost efficiency to outcome effectiveness will require many cultural and capability changes within commissioning organisations” (SII Task Force, 2014, cit. pag. 15).

2.2. Gli studi italiani

In Italia la situazione relativa ai SIB è ancora allo stato primordiale: non ci sono SIB attivi nel nostro paese; l’Italia però partecipa alla Task Force internazionale sugli investimenti a impatto sociale con un proprio National Advisory Board, che ha in Giovanna Melandri il suo Presidente e numerosi membri appartenenti a fondazioni e banche, tra cui Banca Prossima che non è nuova a iniziative innovative di finanziamento del comparto sociale. L’Advisory Board italiano ha rilasciato una propria pubblicazione che è uscita in contemporanea alla pubblicazione della Task Force in ambito G8, a settembre 2014; la pubblicazione italiana ha analizzato gli investimenti ad impatto sociale secondo sei punti chiave: attrazione di capitali; metriche e indicatori di impatto sociale; cooperazione allo sviluppo; ruolo e sviluppo della imprenditorialità sociale; buone pratiche italiane e progetti pilota; implicazioni normative e fiscali.

Il punto di vista sugli investimenti a impatto sociale è molto ben espresso: “occorre riconoscere e rafforzare innanzitutto la “terza dimensione” delle scelte d’investimento; non più determinate esclusivamente da valutazioni di rischio e di rendimento, ma anche dall’impatto sociale che producono. L’introduzione di questa “terza dimensione” può generare un cambiamento di paradigma epocale dagli effetti molto profondi, sull’economia, sulla struttura del welfare, e perfino sulla finanza. [...] Gli investimenti ad impatto sociale sono un prezioso strumento – un mezzo – per promuovere e sostenere il benessere delle comunità attraverso la crescita dell’imprenditorialità sociale – il fine. Uno strumento, dunque, per rendere più efficace ed efficiente la spesa pubblica e un welfare che si vuole difendere; un canale

per veicolare risorse aggiuntive ed approcci innovativi verso i settori più fragili del nostro stato sociale. Un mezzo per rispondere a quei nuovi bisogni complementari che caratterizzano la debolezza strutturale del welfare contemporaneo: quasi ipertrofico nel settore previdenziale, molto gracile, invece, nelle politiche di inclusione e di prevenzione. Insomma, per difendere lo Stato sociale quale conquista civile, di fronte alle sfide severe e strutturali che la crisi ci impone, occorre radicalmente innovarlo, senza aggrapparsi ad una posizione meramente conservativa che rischia, paradossalmente, di favorirne le dinamiche destrutturanti”. (Advisory Board SII, 2014, cit. pag. 11)

Riguardo alle metriche e alla misurazione dell’impatto sociale, il gruppo di lavoro sottolinea che “la misurazione dell’impatto si trova nella sua fase iniziale a livello mondiale, e l’Italia non fa eccezione. Tuttavia, la ricchezza e la varietà di esperienze del panorama italiano, e le sue aree di sviluppo, testimoniano la vivacità degli operatori del settore”. (Advisory Board SII, 2014, cit. pag. 54)

Molte imprese del terzo Settore utilizzano una rendicontazione sociale che varia da azienda ad azienda con diverse forme; in particolare però vengono attivati report sociali riguardo a: inserimento lavorativo, microfinanza, sviluppo locale, cultura.

Rispetto al tema dei Social Impact Bond, così come intesi in senso internazionale, anche il rapporto prende coscienza della situazione arretrata dell’Italia, ancora a secco di iniziative in questo campo: “Al momento, nel contesto italiano questi strumenti sono del tutto assenti. Alcuni stakeholder hanno avviato una ricognizione sui Social Impact Bond. In particolare, il Ministero della Giustizia ha affidato ad Human Foundation lo studio di fattibilità di un Social Impact Bond/Pay for success per la sperimentazione di interventi nel settore del reinserimento socio-lavorativo della popolazione detenuta” (Advisory Board SII, 2014, cit. pag. 48).

In Italia esistono invece alcune iniziative di Social Bond, lanciate da alcune banche, tra cui Banca Prossima e Banca UBI che hanno emesso titoli obbligazionari che offrono ai sottoscrittori un rendimento di mercato e prevedono che il denaro raccolto tramite il prestito obbligazionario collocato sia utilizzato dalla Banca per sostenere progetti o investimenti ad elevato impatto sociale, erogando somme di denaro a titolo di liberalità e/o di finanziamento a condizioni di mercato. Altra iniziativa in campo sociale di cui prendere nota è Terzo Valore, proposta da Banca Prossima: “Terzovalore.com è la piattaforma web dove le organizzazioni non profit, clienti di

Banca Prossima, possono presentare progetti a finalità sociali e rivolgersi al «pubblico» per raccogliere, nelle forme del prestito e del dono, le risorse finanziarie necessarie alla loro realizzazione.

Risultati: al 10 aprile 2014 sono stati pubblicati progetti per 8,7 milioni di euro raccogliendo prestiti per 3,65 milioni di euro da 837 prestatori e 638.000 euro da 102 donatori” (Advisory Board SII, 2014, cit. pag. 46). A quest’ultima iniziativa ha partecipato anche Cometa, risultando beneficiaria di un grande prestito per terminare la costruzione della propria città nella città nel 2012.

Lo studio più completo sullo sviluppo dei SIB in Italia è quello della Fondazione Cariplo (2013); descrive nel dettaglio il funzionamento dei SIB, ne fa alcuni esempi storici di caso di studio e prova a immaginare la sperimentazione di un SIB nel contesto italiano. Il funzionamento classico di un SIB è riassunto dalla figura che ne mostra la struttura.

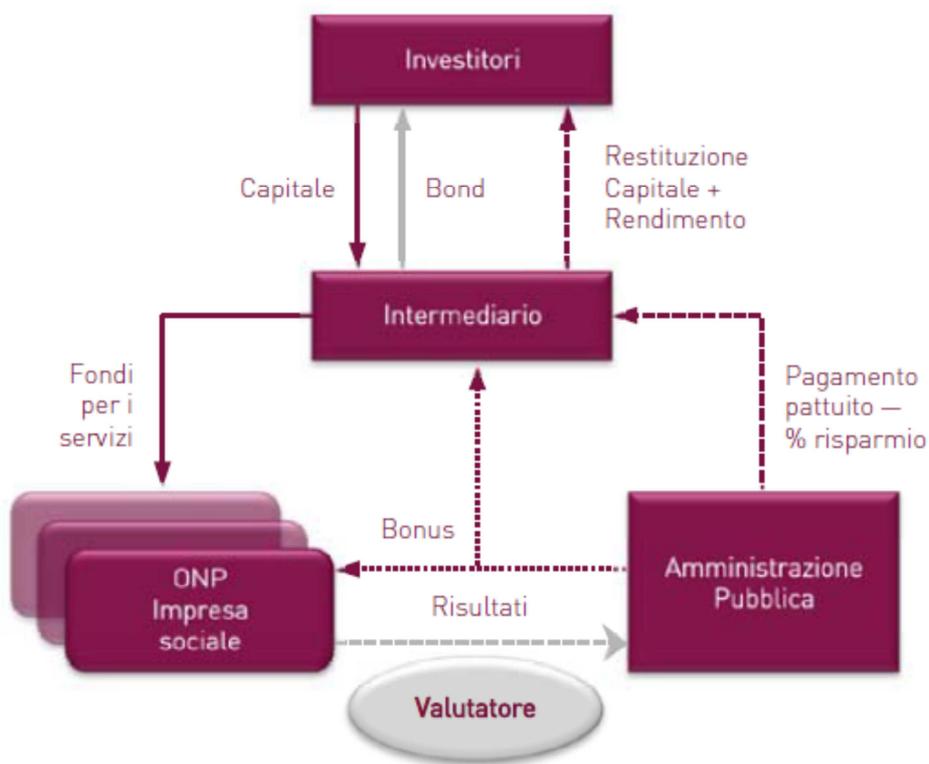


Figura 1 - Schema classico di funzionamento di un Social Impact Bond (Fondazione Cariplo, 2013, pag.9)

Le considerazioni più interessanti vengono fatte rispetto al profilo giuridico di un’eventuale sperimentazione dei SIB in Italia, perché analizza il sistema di regole specifiche del nostro paese. Il SIB non è finanziariamente un bond, ma “è

configurabile come un contratto atipico, che lega tra loro una pluralità di parti a obbligazioni reciproche parziarie. Meglio, come un insieme di contratti distinti tra loro, che si richiamano vicendevolmente e i cui contenuti rappresentano condizioni reciproche” (Fondazione Cariplo, 2013, cit. pag.36).

Un primo punto critico per introdurre i SIB in Italia è relativo alla normativa sugli appalti pubblici, dato che lo stato rimborsa i SIB, in caso di successo, utilizzando fondi pubblici soggetti alla legislazione di gare d'appalto pubbliche: “formalmente, ci troviamo di fronte a un appalto, cioè a un contratto (regolato dagli articoli 1566 e seguenti del codice civile), in cui una parte (appaltatore) assume, con organizzazione dei mezzi necessari e con gestione a proprio rischio, l'obbligazione di compiere in favore di un'altra (committente o appaltante) un'opera o un servizio. Nel caso in cui il committente sia una PA, si applica una disciplina specifica, che nell'ordinamento italiano, è contenuta nel Decreto legislativo 12 aprile 2006, n. 163, il cosiddetto Codice degli Appalti. Il principio generale contenuto in questo provvedimento prevede che l'affidamento dei servizi debba “garantire la qualità delle prestazioni e svolgersi nel rispetto dei principi di economicità, efficacia, tempestività e correttezza; l'affidamento deve altresì rispettare i principi di libera concorrenza, parità di trattamento, non discriminazione, trasparenza, proporzionalità, nonché quello di pubblicità con le modalità indicate nel presente codice. [...] data la natura innovativa dello strumento, non si può dire che esista un mercato maturo cui la PA si possa rivolgere, facendo riferimento a standard di servizio consolidati. La scelta della controparte e la disciplina del rapporto, quindi, difficilmente possono seguire le procedure normali. Viene da ritenere che l'elevato grado di sperimentality richieda un meccanismo di affidamento ad hoc. Tuttavia, non è scontato che questa situazione di eccezionalità possa configurare un'esclusione della disciplina sopra citata” (Fondazione Cariplo, 2013 cit. pag.38).

Anche la Global Shapers Community ha realizzato un opuscolo in cui analizza le condizioni per proporre un SIB in Italia, cercando di creare una sorta di Social Finance all'italiana; tra i punti critici insiste sugli appalti pubblici, poiché “la normativa sugli appalti pubblici ha una forte presunzione in favore di sollecitazioni competitive sulla base di due presupposti che potrebbero mancare nel caso di un SIB: la presenza di numerosi intermediari presenti sul mercato e la possibilità di prevedere clausole contrattuali e condizioni dettagliate prima ancora di contattare tutti gli attori coinvolti” (Global Shapers Community, 2014, cit. pag. 21).

La disciplina italiana non rende impossibile la realizzazione di un SIB, ma sicuramente lo rende complesso, aprendo il campo anche a possibili ricorsi.

I problemi maggiori si riscontrano però nella disciplina della finanza pubblica; il SIB viene pagato dalla PA dopo alcuni anni, ma immobilizzando il denaro oggi: “nel momento in cui la PA decide l'accantonamento a bilancio di una somma a copertura di determinate spese, assume l'obbligo a pagare. La giurisprudenza della Corte dei Conti stabilisce che l'atto di impegno serve a disporre l'imputazione della spesa al capitolo di bilancio ad hoc, e ha l'effetto di costituire un vincolo concreto di destinazione della somma impegnata, la quale non potrà essere utilizzata per destinazioni diverse da quella prevista. È assodato che la PA possa assumere impegni di spesa per servizi la cui esecuzione si protragga per più esercizi. [...] La disciplina dei meccanismi di spesa introdotti dal Patto di stabilità ha però reso più difficile per la PA l'assunzione di obblighi a medio termine. In teoria, le spese per investimenti non sono impedito. Tuttavia, il nuovo sistema ammette le spese solo nella misura in cui siano stati rispettati dalla PA in questione una serie di altri parametri tesi a mantenere l'equilibrio complessivo del bilancio pubblico” (Fondazione Cariplo, 2013, cit. pag.39).

Non possono essere tralasciati neppure i complessi vincoli organizzativi per la costruzione di un SIB, ma sono una difficoltà inferiore rispetto alla finanza pubblica e alla disciplina sugli appalti.

Il problema legale non è soltanto italiano: anche in Gran Bretagna, per lo sviluppo del primo SIB sono state effettuate delle eccezioni alle regole, proprio per il carattere di sperimentazione della misura.

La Task Force del G8 affronta nel suo report annuale il problema regolatorio, sviluppando cinque raccomandazioni per la riuscita di un SIB:

- “1. Provide capability-building grants for social sector organizations;
2. Create legal forms or regulations that protect the social mission of Impact-driven businesses.
3. Relax regulations that prevent social sector organizations from generating revenues.
4. Improve access of Impact entrepreneurs to capital, including seed, early-stage and growth capital.
5. Broaden use of outcomes-based government commissioning”

(SII Task Force, 2014, cit. pag. 17).

Lo studio di Fondazione Cariplo si conclude con alcune raccomandazioni affinché un SIB possa diventare realtà anche in Italia: “La rimozione dei vincoli dettati dal patto di stabilità per progetti di innovazione sociale finalizzati all’ottenimento di risparmi per la PA; l’introduzione di un sistema fiscale di vantaggio per gli investitori sociali che abbiano ricavato degli utili generati dal successo del SIB; la mappatura di interventi innovativi nel campo della fornitura di servizi sociali che possano essere terreno fertile per la creazione di un SIB; l’applicazione in contesti diversi di metodologie per la raccolta di dati e per la misurazione dei risultati ottenuti da determinati programmi.” (Fondazione Cariplo, 2013, cit. pag.49).

La Global Shapers Community rilancia l’importanza del risparmio per le casse dello stato come leva per il lancio dei SIB, che si affianchino però a strumenti tradizionali di sostegno dell’impegno sociale, e sulla scalabilità degli stessi: “I SIB sono particolarmente adatti per quei progetti sociali che possono essere allargati grazie all’iniezione di ulteriori risorse. La ragione sta nel circolo virtuoso che si crea con l’espansione: più si scala un progetto, maggiore è il risparmio dell’ente pubblico, maggiori sono gli introiti dei detentori dei SIB e maggiori sono le risorse liberate per ulteriori progetti di successo” (Global Shapers Community, 2014, cit. pag. 19)

2.3. Le voci critiche

I SIB non hanno soltanto estimatori nel mondo: si sono alzate anche diverse voci critiche a sottolineare la poca efficacia della misura, la complessità della sua realizzazione per problematiche legali e regolatorie in Italia e nel mondo, la difficoltà di fornire una misurazione certa dell’impatto sociale e del risparmio per le casse dello Stato.

Un’importante critica è apparsa nel 2012 sull’Economist, a firma Stephen Morris professore di economia a Princeton, che analizza due livelli a partire da un SIB lanciato a New York con il supporto di Goldman Sachs; dapprima presenta una critica sui sistemi di misurazione, con il rischio che siano costruiti per premiare gli investimenti, senza realmente calcolare l’impatto sociale realizzato: “But after a few years, if the bonds become all the rage in the non-profit sector, they will become another meaningless charade of pseudo-accountability that teams of grant-writers

know how to plug in to get the money flowing, with the metrics selected such that the financial institutions are almost guaranteed of receiving their full payout. Basically, they'll become a means for government to use the prestige of financial institutions to claim to taxpayers that their money is being well spent.” (Morris, *The Economist*, 2012).

Il secondo livello si riferisce all’etica degli investimenti, criticando l’entrata in questi processi di grandi finanziarie come Goldman Sachs che evidentemente vorranno realizzare un profitto dall’investimento: “What's wrong with targeting socially valued goals by getting financial institutions to place bets on them? I haven't yet put my finger on it, but I'm pretty sure it's a sucker's bet, and that the reason why it ultimately won't work is that it betrays a society that is losing track of what values actually are and where they come from” (Morris, *The Economist*, 2012).

Anche l’Università di Stanford, nel suo blog *Stanford Social Innovation Review*, con le parole di Kyle McKay, analizza 4 miti relativi ai SIB, entrando nel merito della pausa data al progetto da parte del governo del Maryland; in particolare non ritiene che ci sia un particolare risparmio per lo stato: “An independent evaluation by RAND Europe of the first SIB pilot program in Peterborough, UK, found that the prison reentry program “is too small to deliver substantial ‘cashable’ savings” for the government” (McKay, 2013). Inoltre non ritiene che gli investitori siano incoraggiati a investire in questi programmi, poiché la misurazione è sempre incerta e, infine, i costi di gestione sono molto elevati. Pertanto l’autore ritiene che “without an understanding of how Social Impact Bonds actually work, these endeavors in financial creativity may become expensive experiments that leave governments with the ultimate risk and providers with broken or contested contract” (McKay, 2013)

In Inghilterra c’è stato grande risalto dopo la decisione di modificare in parte l’organizzazione del primo SIB di Peterborough, decretando in parte l’insuccesso della manovra, nonostante gli ottimi risultati sociali ottenuti. Il *Guardian* ha analizzato la situazione con cinque stakeholder, risultando che i SIB presentano elementi di incertezza che devono essere valutati molto bene prima dell’inizio, da parte di tutti gli attori in campo, ma restano comunque uno strumento interessante da utilizzare. (*The Guardian*, 2014).

RAND Europe è stata scelta dal Ministero della Giustizia inglese per effettuare una prima valutazione del SIB di Peterborough; il Ministero stesso ha cambiato alcune modalità di utilizzo dello strumento a fronte di debolezze riscontrate dal progetto, tra cui il processo di selezione che necessita essere più trasparente e la forma contrattualistica, non così chiara, soprattutto nel rapporto con l'istituzione carceraria e con il Ministero della Giustizia: "Future SIB and payment by results schemes which target a specific group of service users may benefit from greater input of operational staff at the contract drafting stage to ensure greater clarity around establishing clear procedures for cohort identification, data collection and analysis, including which data systems will be used." (Disley, Rubin, 2014, cit. pag. 49)

In Italia la Rivista dell'Impresa Sociale riprende un articolo inglese del *Journal of Poverty and Social Justice* (2013) che si chiede se i Social Impact Bond non siano lupi travestiti da agnelli: i problemi maggiori vengono evidenziati nel sistema di misura dell'impatto sociale; "Il rischio implicito nei SIB fa propendere per un semplicistico modello "meccanico" di causa-effetto, basato sull'idea che un intervento è sempre qualcosa di singolare che dà luogo ad effetti chiaramente riconoscibili. Tale visione non riesce però a cogliere la complessità delle condizioni e dei contesti dei problemi sociali a cui i SIB si rivolgono" (Rivista dell'Impresa sociale, 2014, cit.). Inoltre vengono sottolineati gli effetti perversi che la sperimentazione inglese in alcuni casi ha generato: "L'introduzione dei SIB nel terzo settore inglese ha portato ad alcune conseguenze "inattese", come il "meccanismo perverso" che spinge le organizzazioni a trascurare le attività principali per concentrarsi su quelle più facilmente misurabili. [...] Di conseguenza, i soggetti più vulnerabili e in maggiore difficoltà sono spesso "parcheggiati" e dimenticati poiché occuparsi di loro in modo soddisfacente richiede sforzi, tempi e costi elevati" (Rivista dell'Impresa sociale, 2014, cit.). Infine viene criticato duramente anche il modello di governance: "I SIB prevedono non solo l'"appalto" dei servizi necessari alla soluzione di problemi sociali, ma anche della possibilità di individuare un fornitore, andando così ad intaccare la possibilità di stabilire una responsabilità pubblica e democratica. L'assenza di una relazione diretta tra il fornitore dei servizi e il Governo favorirà un'asimmetria informativa a favore del fornitore e ridurrà la supervisione e la capacità del Governo di influenzare la fornitura o di intervenire in caso di illeciti" (Rivista dell'Impresa sociale, 2014, cit.).

Analizzando la letteratura si può dunque rilevare come ci sia un consenso abbastanza condiviso verso i SIB, ma alcuni degli osservatori, a partire soprattutto dalla prima esperienza inglese, hanno messo in luce i punti critici che devono essere analizzati prima dell'emissione di un Social Impact Bond tra cui in particolare: la chiarezza dei termini del contratto, la metrica, il guadagno per lo stato, la governance del progetto.

2.4. I Social Impact Bond nel mondo

I Social Impact Bond, come descritto in precedenza, sono uno strumento finanziario piuttosto recente. In particolare sono molto utilizzati nei paesi anglosassoni, Stati Uniti e Gran Bretagna su tutti, e assumono varie forme e denominazioni. Non esiste una pubblicazione o un sito che li riassume tutti, ma è possibile trovare più fonti che mettono in luce i SIB nel mondo.

Prendo spunto da diverse fonti:

La prima fonte è il governo inglese che nel suo “Centre for Social Impact Bonds” descrive approfonditamente 12 Social Impact Bond attivi nel mondo ed in particolare in Gran Bretagna, Europa e Stati Uniti (http://data.gov.uk/sib_knowledge_box/case-studies-existing-sibs).

La seconda fonte è il sito australiano socialventures.com.au che fornisce una interessante descrizione di 18 SIB nel mondo; il sito è gestito da una non profit australiana che desidera implementare occasioni di finanza sociale, tra cui anche i Social Impact Bond. (<http://socialventures.com.au/case-types/social-impact-bonds/>).

La terza fonte è l'Harvard Kennedy School che descrive lo sviluppo dei SIB e ha creato un laboratorio di assistenza tecnica per implementare i SIB in America; gli autori offrono la panoramica di SIB attivi o in fase di design in 8 stati: Colorado, Connecticut, Illinois, Massachusetts, Michigan, New York, Ohio, South Carolina (<http://hks-siblab.org/>).

La quarta fonte è Social Finance, nata nel 2007, che ha come obiettivo di “understand the funding shortfall faced by the social sector” diventando pioniera nello sviluppo di nuove forme di finanziamento per lo sviluppo del mercato sociale, tra cui i Social Impact Bond. La società è divisa in quattro settori: il settore inglese, da cui tutto è nato, il settore americano, quello israeliano in forte sviluppo e il settore global che supporta diverse esperienze di laboratori internazionali tra cui Canada,

SudAfrica, Irlanda e Portogallo. Social Finance è uno degli organismi più autorevoli a livello di SIB nel mondo poiché ha lanciato nel 2010 a Peterborough, con diversi partner, il primo SIB del mondo sul recupero degli ex-carcerati per evitare la recidiva carceraria. Social Finance ha prodotto negli anni anche diverse pubblicazioni per descrivere i passaggi e le iniziative connesse ai Social Impact Bond. (<http://www.socialfinance.org.uk/>).

La quinta fonte è il sito Instiglio.org che fornisce un lungo elenco e brevi descrizioni di 8 SIB in implementazione e 32 in fase di design. Durante la redazione della tesi, alcuni di questi SIB sono passati dal disegno all'implementazione, come raccontato da altre fonti. L'organizzazione ha come obiettivo "to ensure that every cent spent to alleviate poverty has the greatest possible Impact on the lives of the 2.4 billion men, women, and children afflicted by it" (Instiglio.org).

La sesta fonte è il blog di Emma Tomkinson, analista sociale e in particolare della misura dell'impatto sociale, creatrice del Social Impact Bond knowledge box presso lo UK Cabinet Office, e collaboratrice alla costruzione del SIB australiano in South Wales. Il suo blog fornisce una panoramica dei SIB molto aggiornata e l'analisi di molti di questi. (<http://emmatomkinson.com/category/social-impact-bonds/>).

L'ultima fonte è il Brookings Institute (2015) che a luglio 2015 effettua l'ultimo conteggio considerando 37 SIB poiché aggiunge l'esperienza portoghese avviata proprio a inizio 2015.

Altre fonti descrivono alcuni SIB attivi nel mondo o in fase di sviluppo, ma quelle raccolte sopra sono le più complete e autorevoli.

Dalla raccolta delle fonti, si può desumere che, alla data del 31 dicembre 2014, siano attivi nel mondo 36 Social Impact Bond o Pay for Success. I SIB si concentrano nel Regno Unito (7 o 23 attivi a seconda di come si considerano alcuni SIB del DWP), Stati Uniti (7), Australia (2), Belgio (1), Canada (1), Germania (1) e Olanda (1).

Nei paesi in via di sviluppo si sta sviluppando il Development Impact Bond: la remunerazione del capitale e dell'interesse avviene da un mix tra ente pubblico e donatori privati. Alcuni DIB sono allo studio, un primo pilot è stato sviluppato in India, ma non è oggetto di questo studio perché sono in parte differenti dai SIB e amplirebbero ulteriormente la ricerca.

2.5. SIB case studies

Il case study principale è relativo al primo Social Impact Bond, quello creato a Peterborough nel 2010 per combattere la recidiva degli ex-carcerati.

Chiunque abbia voluto implementare un nuovo Social Impact Bond ha dovuto confrontarsi con questa esperienza e numerosi autori, soprattutto in articoli di giornale, hanno parlato di questo SIB, che ha fatto storia.

Social Finance (2010) ha costruito e descritto il funzionamento del SIB che punta, tramite percorsi di formazione, inserimento lavorativo e sostegno personale a diminuire la recidiva di 3000 ex-carcerati: “A consortium of 6 organisations under the auspices of the One Service offer a tailored service that focuses on the immediate needs such as accommodation, medical services, family support, employment and training, benefits and financial advice. This is to provide stability and support for the prisoners. The intervention does not duplicate existing services and works closely with the prison, public services and local charities” (www.socialfinance.org.uk/Impact/criminal-justice).

I commenti sono stati in genere positivi, con qualche interessante giudizio attendista. The Economist (2013) ha fornito un giudizio positivo: “The Peterborough project is undeniably impressive [...] Peterborough provides an example of how rehabilitation programmes can be designed and financed. But it is also a warning that translating a good idea into a national policy at speed is easier promised than done” (A.P. The Economist, 2013, cit.). Sulla stessa linea d’onda si muove il New York Times (2012) che parla di Peterborough quando a Riker Island è stato sviluppato il SIB americano per gli ex-carcerati.

Anche Forbes (Chhabra, 2013), per rimanere alla stampa di finanza internazionale, sposa la causa dei SIB, ospitando una lunga intervista di Judith Rodin, presidente della Rockefeller Foundation, finanziatore del SIB inglese.

Fiennes (2013), di Stanford University, è più attendista: richiama alcune difficoltà nella creazione del SIB, dal punto di vista scientifico, ma in fondo ne riconosce l’importante utilità di sperimentazione: “The core problem might be that Social Finance is delivering on a contract: It isn’t doing social science research, which is central to distinguishing between possible causes. But does the difficulty of seeing the effect of the financing mechanism itself matter? Well, not for Social Finance or its donors in this first instance. [...] Despite the Peterborough SIB’s curious design

choices, it has taught us many things—and will teach us many more” (Fiennes, 2013, cit.)

Non si riscontrano giudizi negativi, tra i principali autori e giornali, al lancio del SIB di Peterborough, perché è un primo esperimento per favorire l’innovazione sociale; diversi giudizi sono invece maturati a fronte dei primi risultati, resi pubblici nel corso del 2014.

Infatti il SIB di Peterborough ha conosciuto la prima revisione ad agosto 2014, presentando i risultati del primo periodo; Social Finance ha emesso un comunicato nel quale evidenzia i risultati positivi: “Results for the first group (cohort) of 1000 prisoners on the Peterborough Social Bond (SIB) were announced today, demonstrating an 8.4% reduction in reconviction events relative to the comparable national baseline” (www.socialfinance.org.uk, agosto 2014).

Nonostante o a partire da questi risultati positivi, il governo ha deciso una revisione del progetto, cancellando la terza fase del SIB di Peterborough: questo perché ha deciso di riutilizzare le ingenti risorse stanziare per la terza fase per un progetto più semplice ma di ampio sviluppo nazionale, per aiutare un maggior numero di ex-carcerati.

Belinsky (2014), appartenente al lab fondato da Harvard University, giudica interessanti i cambiamenti promossi dal governo britannico, sottolineandone due aspetti: “On the one hand, they illustrate the risk faced by policy innovators seeking to pilot new programs: A change in government policy may reduce their ability to test key hypotheses of their model. On the other hand, they show that policy innovations can fall victim to their own success” (Belinsky, 2014, cit.)

Infine secondo Tomkinson (2014), Oxford University: “The Peterborough SIB was collateral damage of a massive policy reform. Far from being a move to secretly sneak the Peterborough SIB out the back door, this is a public, contentious, and very difficult reform process that rendered many existing contracts redundant, the Peterborough SIB being just one of them”. (Tomkinson, 2014, cit.)

Un altro case study interessante è relativo a un Social Impact Bond inglese, finanziato dal Department for Work and Pension (2014) che ha pubblicato una ricerca descrivendo che sia stato costruito questo SIB per recuperare i NEET ed esplicitando tra le altre cose la metrica utilizzata. La misurazione del successo

dell'intervento sui NEET viene articolata secondo questi parametri, che sono scientifici e misurabili:

- per i ragazzi di 14 e 15 anni vengono presi in considerazione: improved attitude to school; improved attendance at school; improved behaviour at school; QCF accredited Entry level qualifications (below GCSE – General certificate for secondary education).
- per i ragazzi da 16 anni in poi si considera: basic Skills; level 1 NQF or equivalent; level 2 NQF or equivalent; level 3 NQF or equivalent; entry into First Employment

Un NEET è spesso identificato anche tramite assessment psicologico e di comportamento che serve per valutare in particolare le seguenti categorie: high truancy/exclusion, low educational attainment, disruptive/aggressive behaviour, low self esteem, poor parental support and risky behaviours (drugs/alcohol/unprotected sex).

Vengono inoltre individuati altri bisogni che possono essere tramutati in rischio di dispersione, quali la bassa motivazione, le difficoltà mentali, i problemi familiari, la difficoltà legate al comportamento, la disoccupazione in famiglia.

Il caso forse più utile per ipotizzare un Social Impact Bond in Italia è quello belga, perché è il primo condotto nell'Europa Continentale, perché è relativamente piccolo rispetto agli altri SIB, perché mostra un metodo più europeo di affronto del problema sociale. La storia di questo SIB è raccontata da Dermine (2014), autore che fa parte del laboratorio SIB dell'Università di Harvard, che ha collaborato alla creazione di questo progetto.

Il 23 gennaio 2014 il governo della regione di Bruxelles con il comitato delle agenzie per il lavoro della regione hanno raggiunto l'accordo per la creazione del primo Social Impact Bond belga, per finanziare operazioni rispetto a un tema sociale che sarebbe stato individuato di lì a poco per 3 anni più ulteriori due anni di valutazione dei risultati per ripagare gli investitori.

Per definire l'ambito di intervento sono stati studiati i problemi sociali della Regione e i fattori del SIB si sono posti 4 domande strategiche, utili anche per la strutturazione di altri SIB nel mondo:

- 1) “Is there another credible SIB pilot around the world targeting the same social issue?
- 2) Is the outcome of the social issue easily observable, scalable and measurable with limited quantitative sophistication?
- 3) Is there a strong political consensus supporting the outcome of the social issue? Is it at the top of the agenda? Is it politically neutral?
- 4) Is this social issue managed by a single or multiple government entity? Is it managed at the same layer of governments (federal vs. regional vs. local)?”

Dermine (2014, cit. pag. 14)

I temi su cui si è concentrata l’analisi per definire il miglior campo dove costruire il SIB sono stati: recidiva dopo l’uscita dal carcere, senza tetto, drop out e interventi educativi su bambini di famiglie disagiate, disoccupazione.

Senza scendere nel dettaglio del percorso di scelta del tema sociale, caduta poi sulla disoccupazione e sulla recidiva del carcere, è utile riportare il fatto che è stato escluso l’ambito dei dropout perché era un compito molto difficile misurare coloro che sarebbero diventati dropout senza un intervento di prevenzione come quello ipotizzato; così come gli indicatori che prevedono che un ragazzo diventi dropout non sono facilmente misurabili: “Best predictors of drop-out behaviour are non-observable factors such as peer group effects, psychological factors, random transitory events (parents’ divorce, pregnancy) that are only indirectly associated to risk-factors used to enroll students in programs” (Dermine, 2014, cit. pag. 18)

Questa visione non è condivisa da altri studi che invece, tramite i gruppi di controllo, eventualmente statistici, riescono a mappare il panorama dei dropout e le caratteristiche più a rischio per diventarli: “if programs using this approach are to be effective in reducing the dropout rate, then risk factors must effectively identify the students who would, in fact, drop out if they did not receive program services” (Gleason, Dynarski, 1998).

Il SIB belga si presenta costituito di 3 programmi separati di durata annuale con risultati misurati nel breve e lungo periodo rispetto a un gruppo di controllo di persone disoccupate.

La disoccupazione è resa un numero secondo questo meccanismo economico: i costi diretti e indiretti sono calcolati come l’intervento pubblico a sostegno della

disoccupazione più le perdite sostenute dal governo per meno tasse pagate direttamente e meno tasse pagate sui consumi. Calcolato così il costo diretto per ciascun disoccupato, quindi il costo sociale, e sottratto il costo dell'intervento, l'interesse da corrispondere ai finanziatori, il costo della struttura del SIB, il bonus da corrispondere al service provider, si desume che lo stato risparmi circa la metà per ogni persona sottoposta ad intervento, rispetto ad un disoccupato del gruppo di controllo.

Dermine, e quindi di fatto il laboratorio di Harvard, analizza anche il meccanismo di funzionamento del SIB, proponendo due opzioni: la prima è quella classica, con la presenza di un intermediario che paga il service provider e gli investitori con i soldi ricevuti dalla PA. La seconda opzione prevede che: “the social service provider is not a sub-contractor but a central partner in the Social Impact Bond mechanism. Service providers enter directly in a contract with the government showing that they have a prior ‘*principle agreement*’ of investment commitment from a private investor. If the pre-agreed objectives are achieved, the government makes the payment to the service provider that retrocedes it to the private” (Dermine, 2014, cit. pag. 43)

Dermine quindi consiglia, per un SIB europeo, la seconda opzione per quattro motivi:

- “1- Timing – Option 2 would allow a shorter procurement and set-up process
- 2- Minimum Size – Option 2 has a lower minimum contract size to be financially viable
- 3- Public Opinion – Option 2 should be less vulnerable to public opinion criticism
- 4- Compatibility with Belgian law and accounting incentives – Both options are legally feasible under Belgian law but Option 2 provides stronger incentive for long-term involvement of the public partner” (Dermine, 2014, cit. pag. 44)

La letteratura sui SIB è dunque relativa soprattutto all'analisi dei casi dalla loro implementazione nel 2010 ad oggi, per fornire idee, raccomandazioni, possibilità, sviluppi, per la costruzione di nuovi e diversi Social Impact Bond in tutto il mondo e, in un futuro non troppo lontano, anche in Italia.

Il Presidente del Consiglio Renzi ha infatti annunciato, con il governo, nel documento “La Buona Scuola” (2014) di voler utilizzare anche i SIB come canale di finanziamento: “sarà infine utile sperimentare altri strumenti di “finanza buona”. Le

obbligazioni ad impatto sociale (i cosiddetti Social Impact Bonds), già ampiamente utilizzate dal Governo inglese, da diversi Dipartimenti negli Stati Uniti e in fase di studio in diversi Paesi, sono una prospettiva di grande interesse. [...] Nel nostro Paese saranno sperimentati per la ricerca di soluzioni per la piaga della dispersione scolastica, finanziando schemi di formazione innovativa nei contesti ad alto rischio. Si tratta di una iniziativa sfidante, ma anche coerente con la nostra ambizione di affrontare di petto i problemi con tutti gli strumenti possibili, a maggior ragione quelli più coerenti con il nostro tempo” (MIUR, 2014, cit. pag. 126).

CAPITOLO 2

LA MISURAZIONE DELL'IMPATTO SOCIALE NEGLI ENTI DI FORMAZIONE

Sommario: **1.** I Social Impact Bond nel mondo. – **1.1.** Social Impact Bond nel Regno Unito – **1.2.** Social Impact Bond negli Stati Uniti. – **1.3.** I SIB In Europa, Canada, Australia, Corea del Sud - **2.** Come funziona un SIB. – **3.** Definizioni propedeutiche agli indicatori di impatto sociale. – **4.** Indicatori di impatto sociale per la formazione. – **5.** Social return on investment: SROI. – **6.** Il rating di Regione Lombardia

In questo capitolo mi occuperò dei Social Impact Bond e degli indicatori per la misurazione dell'impatto sociale.

In particolare nella prima parte del capitolo analizzerò i Social Impact Bond, descrivendone il modello tecnico di funzionamento, partendo dallo schema classico per analizzarne poi le possibili modifiche; descriverò inoltre i casi attivi di SIB nel mondo, per capire qual è il contesto di riferimento nel quale ci muoviamo.

Nella seconda parte del capitolo esplorerò i principali indicatori per la misurazione dell'impatto sociale in un sistema formativo, riprendendo i principali contributi della letteratura già descritti nella literature review; descriverò inoltre in breve lo SROI (social return on investment) e il rating di Regione Lombardia, due strumenti che cercano di mettere in pratica un concreto sistema di misurazione in campo sociale e formativo.

1. I Social Impact Bond nel mondo

Il Social Impact Bond (SIB) è uno strumento finanziario in cui il rendimento per l'investitore è determinato dagli impatti positivi generati dalle attività sociali che finanzia tramite lo strumento stesso.

IL SIB, malgrado il nome, non è un bond di per sé, ma uno strumento finanziario che rispecchia molto l'equity: gli investitori verranno ripagati soltanto a fronte del raggiungimento di un risultato sociale determinato a priori da un contratto sottoscritto da tutti gli attori in gioco. In caso di fallimento del SIB, che si determina quando il risultato sociale previsto non viene ottenuto, gli investitori non vengono remunerati dell'interesse e perdono anche il capitale investito. Il Social Impact Bond

è dunque un meccanismo che mira a raccogliere investimenti per supportare attività sociali, nei più svariati campi, e sostenere la collettività.

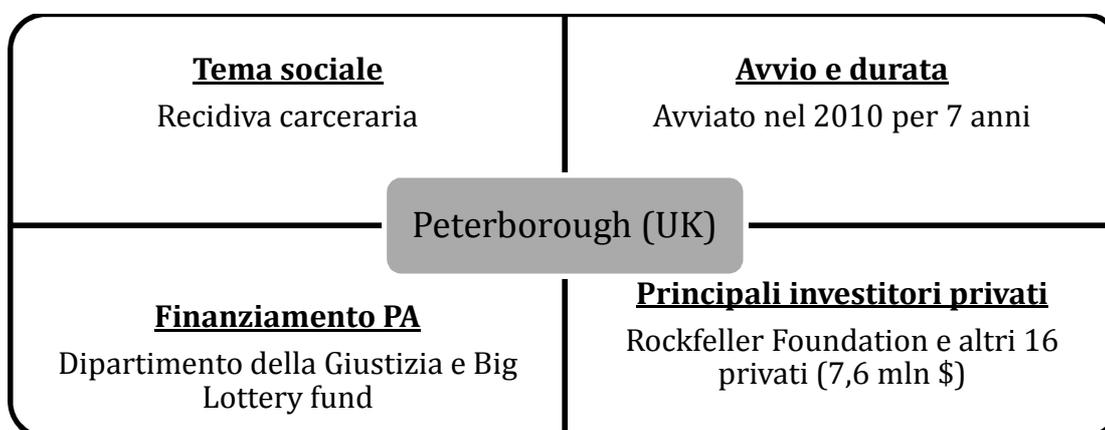
In USA vengono chiamati Pay for Success, in Australia Social Benefit Bond, ma la dinamica di funzionamento è pressoché la stessa.

Alla data del 31 dicembre 2014 risultano attivi 20 SIB nel mondo, anche se diversi paesi stanno lavorando per elaborare il proprio SIB, in particolare quelli anglosassoni. Uno dei SIB inglesi (#2), finanziato dal Department of Work and Pension è calcolato una volta sola, anche se è sostenuto da 10 SIB differenti più piccoli; il SIB (#6) di Manchester e Birmingham è calcolato allo stesso modo una volta sola e il SIB Fair Chance fund (#7) è suddiviso in 7 contee, pertanto il conto sale a 36, e alcune fonti riportano infatti tale cifra, a seconda del valore che si conferisce a questi SIB inglesi.

I SIB si concentrano nel Regno Unito (7 o 23 attivi), Stati Uniti (7), Australia (2), Belgio (1), Canada (1), Germania (1), Olanda (1). In via di sviluppo e prossimo lancio ci sono SIB in Corea del Sud, Israele e Portogallo, che ha avviato il suo SIB a febbraio 2015 sull'educazione dei bambini a livello delle scuole elementari.

Nei paesi in via di sviluppo sta nascendo il Development Impact Bond: la remunerazione del capitale e dell'interesse avviene da un mix tra ente pubblico e donatori privati. Alcuni DIB sono allo studio, un primo pilot è stato sviluppato in India per favorire la presenza scolastica delle ragazze, ma non è oggetto di questo studio perché sono differenti dai SIB e ampliherebbero ulteriormente la ricerca.

1.1 Social Impact Bond nel Regno Unito



Il primo (#1) Social Impact Bond lanciato nel mondo è quello di Peterborough, per combattere la recidiva di coloro che sono tornati in libertà dopo un periodo più o meno lungo di carcerazione; questo primo esperimento è stato attivato nel settembre del 2010, raccogliendo finanziamenti per 7,6 milioni di dollari, con un costo a carico del Dipartimento della Giustizia e della Lotteria Nazionale (Big Lottery fund) di 12,2 milioni di dollari da pagare dopo 8 anni in caso di successo dell'iniziativa.

Il Ministero della Giustizia ha affidato le attività del progetto ad alcune opere sociali, tra cui St Giles' Trust, Ormiston Trust e SOVA; queste cooperative, spesso con la collaborazione anche di altri ex-carcerati che si sono positivamente reinseriti nella società, hanno contattato i prigionieri, che hanno subito una sentenza inferiore ai 12 mesi, in uscita dal carcere, per proporre loro un servizio altamente personalizzato, che li aiutasse a ricollocarsi nella società e nel mondo del lavoro. Il supporto includeva, tra gli altri, servizi di accompagnamento nella ricerca di un'abitazione, trattamento contro droga e alcool, assistenza ai familiari, supporto per malattie mentali e psicologiche.

Il SIB viene ripagato agli investitori se c'è un calo di almeno il 10% della recidiva a 12 mesi dalla scarcerazione, in comparazione con un gruppo di controllo che non ha partecipato al progetto, oppure una riduzione media del 7,5% nei 3 gruppi di ex-carcerati selezionati; il SIB può generare fino al 13% di rendimento poiché viene ipotizzato che questo progetto diminuisca sensibilmente i costi per il sistema carcerario, di giustizia e di polizia nel caso di riduzione della recidiva¹.

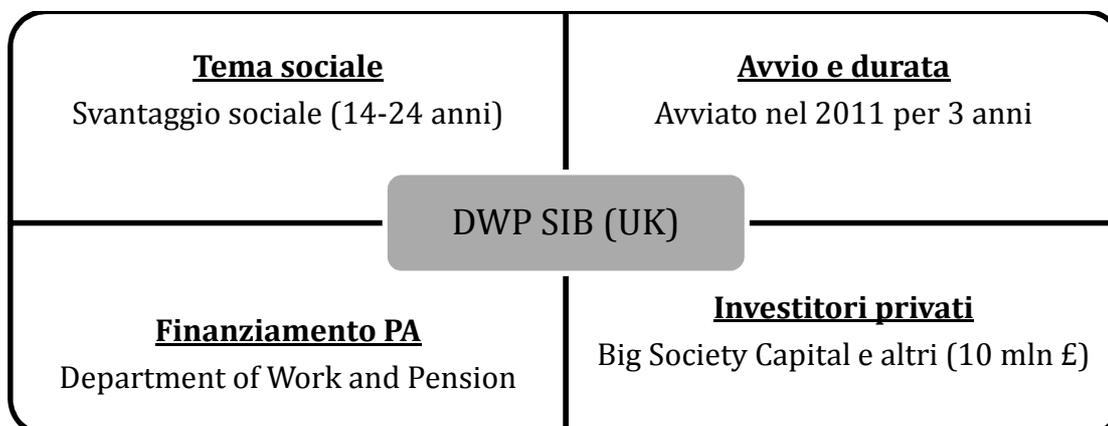
Il 7 agosto 2014 sono stati resi pubblici dal Ministero della Giustizia inglese i dati relativi ai primi 1000 ex-carcerati che hanno fatto parte del progetto; il tasso di riduzione della recidiva è stato dell'8,4%, quasi un punto percentuale in più del tasso minimo per disporre il pagamento del capitale e dell'interesse; i pagamenti relativi a questa prima tranche verranno quindi effettuati nel 2016, come previsto dal progetto².

La novità del progetto è però la sua parziale sospensione: questo cambiamento è stato dovuto ad una diversa visione delle risorse da utilizzare per affrontare i problemi sociali e non da un risultato negativo del pilot stesso. Ma i costi di gestione

¹ A.P. (2013), Prisoner rehabilitation The Peterborough principles, The Economist, New York, May 10th 2013

² Disley E., Rubin J. (2014), Phase 2 report from the payment by results Social Impact Bond pilot at HMP Peterborough, London

di questo Social Impact Bond si sono rivelati piuttosto alti, pertanto il Governo inglese ha deciso di dirottare i fondi verso altri finanziamenti per raggiungere un numero maggiore di beneficiari³.



Il Regno Unito è fucina di diversi esperimenti e così nell'estate del 2011 è stato lanciato un SIB (#2) suddiviso in 10 contee dal Dipartimento del Lavoro (Department of Work and Pensions (DWP)) che ha raccolto 10 milioni di sterline di investimenti. Il target del SIB sono ragazzi svantaggiati o a rischio di svantaggio, tra i 14 e 24 anni.

Il Dipartimento del Lavoro ha strutturato una serie di outcome che favoriscano il futuro di questi ragazzi, dal punto di vista dell'impiego lavorativo. A seconda del risultato raggiunto viene definito un pagamento, che è commisurato al risparmio che si determina per lo stato a fronte di una buona prassi. Gli investitori di fatto scommettono sulla buona riuscita dei ragazzi coinvolti, selezionando quali risultati intendono finanziare e proponendo anche un rendimento, purché questo non superi quello massimo definito dallo stato. Così, per esempio, per i ragazzi più giovani, vengono riconosciuti fino a 800£ per un miglioramento delle prestazioni scolastiche, 1300£ per l'eliminazione dell'assenteismo e fino a 2200£ per il raggiungimento del livello di qualifica First NQF Level 2. Per i ragazzi più grandi, al limite o oltre la maggiore età, vengono riconosciuti 2600£ per un primo impiego in apprendistato o work-based learning; 1000£ per un impiego di almeno 26 settimane, 1200£ per il completamento con successo di un corso in lingua straniera, 3300£ per il

³ Tomkinson E. (2014), The Peterborough Social Impact Bond (SIB) conspiracy, Oxford University, 27 october 2014

raggiungimento della qualifica nella vocational school, la nostra scuola professionale⁴.

In questo SIB particolare che opera in 10 diverse regioni d’Inghilterra, si preferisce dunque retribuire con una quota fissa il risultato sociale raggiunto, come fosse un premio con un calcolo che già prevede il risparmio per lo stato, piuttosto che remunerare un interesse definito dal risultato crescente.

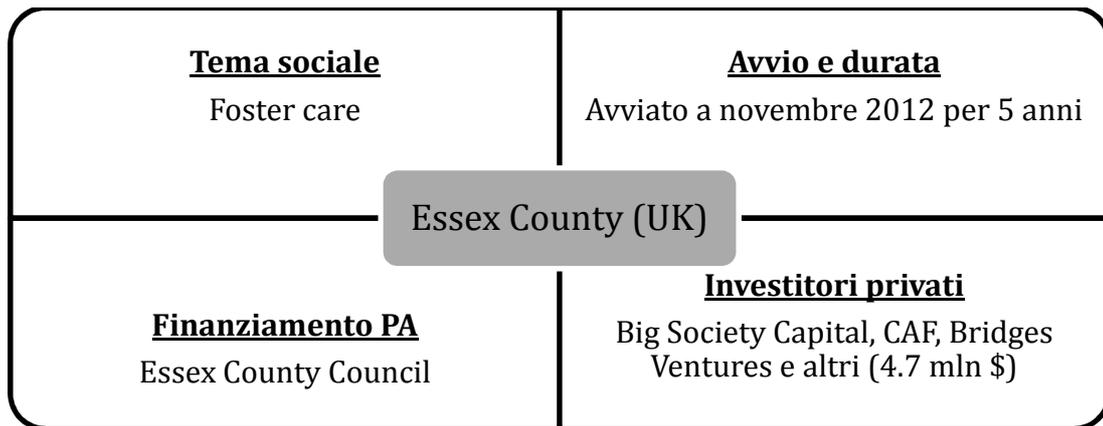
<p><u>Tema sociale</u> Homeless</p>	<p><u>Avvio e durata</u> Avviato a novembre 2012 per 4 anni</p>
<p>Roughsleepers, London (UK)</p>	
<p><u>Finanziamento PA</u> Greater London Authority funded by Department for Communities and Local Government</p>	<p><u>Investitori privati</u> CAF Venturesome e altri 16 anonimi (8 mln \$)</p>

Un altro SIB (#3) di 4 anni lanciato nel 2012 si rivolge al mondo dei senza tetto a Londra, supportato dal Greater London Authority, finanziato dal Department for Communities and Local Government (DCLG).

Il SIB vuole aiutare 831 persone senza fissa dimora a Londra, che hanno un’aspettativa di vita di 40-44 anni al massimo; l’obiettivo primario è fornire loro un’abitazione e un lavoro dove possibile, e favorire un uso più consapevole delle risorse del sistema sanitario nazionale. I senza tetto, nell’ambito del progetto, hanno accesso a diversi servizi tra cui centri diurni, ostelli per passare le notti, supporto psicologico, cure mediche, supporto del centro per l’impiego nella ricerca del lavoro. Il progetto finanziato dal SIB non vuole dunque fornire nuovi servizi, ma vuole fornire un uso consapevole dei servizi già esistenti con cui i senza tetto possano reinserirsi nella società, spesso grazie anche alle figure di “consistent trusted adult” con il cui supporto possano ritornare ad essere innanzitutto uomini⁵.

⁴ Department for Work and Pension (2014), Social Impact Bonds Supporting vulnerable 14–16 year olds, Social Finance Ltd, London

⁵ Gentleman A. (2012), Social Bond: tackling homelessness through payment by results, The Guardian, London, December 11th 2012

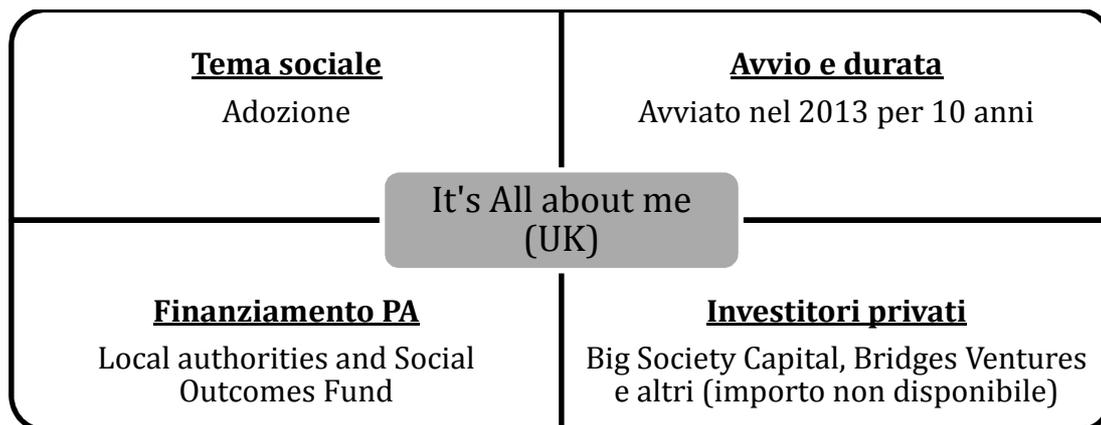


Un quarto SIB (#4) è stato emanato dalla Contea dell'Essex nel novembre del 2012 per la prevenzione e il sostegno all'affido di 380 minori; questo SIB si configura come il primo caso di un'autorità locale a commissionare un SIB nel Regno Unito.

La Contea di Essex ha siglato un contratto con Children's Support Services Ltd che fornisce, nell'ambito del progetto, una terapia particolare (Multi-Systemic Therapy (MST)) a 380 ragazzi e alle loro famiglie che sono a rischio di entrare nel programma di affido per le condizioni difficili di vita domestica. La terapia, basata su evidenze reali e misurabili, dura dai 3 ai 5 mesi per ogni ragazzo e propone dei percorsi all'interno delle famiglie per ricostruire positive relazioni familiari, affrontare crisi relazionali e costruire solide basi per il futuro dei ragazzi.

La prima unità di misura del successo del progetto è il numero medio di giorni di cure risparmiate dallo stato, in comparazione con un gruppo di controllo basato su dati storici in un periodo di 30 mesi; questo risparmio per il servizio sanitario permette all'autorità locale di ripagare l'investimento, per un rendimento atteso dell'8-12%. Se i risultati fossero positivi, il SIB potrebbe anche allargare il proprio raggio d'azione con più minori coinvolti o con ulteriori terapie⁶.

⁶ Shardul O. (2013), Analysis of the Social Impact Bond in Essex, Instiglio, 4 February 2013



L'Adoption Bond (#5) – It's All about me (IAAM) - lanciato nel 2013 nel Regno Unito, della durata di 10 anni è un esempio virtuoso di lavoro comune tra autorità locali e finanziatori privati⁷.

Nel 2013 l'azienda privata Baker Tilly, guidata da Jim Clifford, che è stato anche ospite presso Cometa, nonché padre di 9 bambini adottati, e il Consortium of Voluntary Adoption Agencies (CVAA) che si proponeva di aiutare 650 bambini in 10 anni a trovare una dimora definitiva presso una famiglia adottiva.

Secondo il progetto di sviluppo, l'agenzia cerca delle famiglie disponibili all'adozione di un bambino difficile da inserire a causa del suo vissuto, effettua l'abbinamento e offre le cure terapeutiche per supportare il bambino e la sua nuova famiglia per ridurre il rischio di rifiuto da entrambi le parti. L'assunto del progetto del SIB è che, viste le condizioni dei bambini target, essi non avrebbero trovato una famiglia in assenza di un tale intervento di sostegno.

Il risparmio per l'autorità pubblica è dato dalle cure che non devono erogare ai bambini e soprattutto dal loro mancato inserimento tra i bambini in affido, per i quali invece lo stato dovrebbero prevedere una quota per le famiglie ospitanti. I fautori del progetto auspicano che lo stato possa risparmiare circa 1,5bn di sterline lungo tutta la durata del SIB, con i quali restituire il capitale, gli interessi e mantenere una parte come risparmio per il pubblico servizio.

⁷ Gentleman A. (2013), Jim Clifford: improving the adoption rate for older children, The Guardian, 17 July 2013

<u>Tema sociale</u> Foster care	<u>Avvio e durata</u> Avviato nel 2014 per 5 anni
Manchester - Birmingham (UK)	
<u>Finanziamento PA</u> Manchester and Birmingham city council	<u>Investitori privati</u> Big Society Capital, Bridges Ventures e altri (importo non disponibile)

Un altro SIB (#6) del Regno Unito è stato lanciato nel giugno del 2014 nelle città di Manchester e Birmingham con durata quinquennale, per supportare il servizio di affidamento di minori⁸.

Il progetto prevede che l'erogatore di servizi selezionato, Action for Children, trovi 100 case per accogliere lo stesso numero di ragazzi che oggi vivono in comunità a spese dello stato. L'opera sociale si occuperà anche di sostenere famiglie e ragazzi durante il percorso di affidamento per affrontare le sfide che la diversa condizione abitativa e di vita proporrà sia ai ragazzi che alle famiglie.

Il pagamento del capitale e del rendimento verrà effettuato proporzionalmente per ogni settimana in cui i ragazzi rimangono all'interno del programma, senza richiedere un ritorno nelle comunità; per ogni settimana in cui i ragazzi che hanno terminato il programma di supporto rimangono nella famiglia affidataria; per un miglioramento generale misurabile nei 12 mesi successivi il termine del programma, da parte dei ragazzi che lo hanno frequentato.

<u>Tema sociale</u> NEET Homeless	<u>Avvio e durata</u> Avviato a fine 2014 per 5 anni
Fair Chance Fund (UK)	
<u>Finanziamento PA</u> Department of Communities and local Government, Cabinet Office's Social Outcomes Fund	<u>Investitori privati</u> Vari privati (15 mln £)

⁸ Cahalane C. (2014), First SIB to fund foster placements for children in care: how does it work?, The Guardian, London, 10 June 2014

L'ultimo SIB inglese (#7), Fair Chance Fund, è stato lanciato nel 2014 in 7 differenti contee e punta a risolvere il problema dei senza tetto con un grande investimento economico di 23 milioni di sterline. Le contee interessate sono: Liverpool, Newcastle, Gloucestershire, Birmingham, Leicester/Derby, Manchester, Kirklees. L'avvio ufficiale è stato dato a inizio 2015, ma il lancio ufficiale con il quasi completamento del sistema è stato dato a fine 2014, pertanto è stato ritenuto parte di questa ricerca che riporta i dati fino al 31 dicembre 2014.

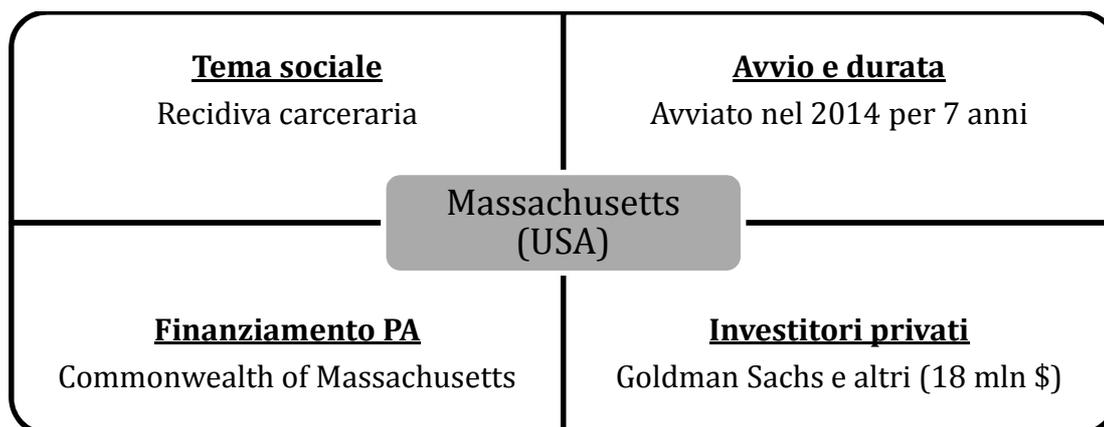
Il progetto mira a fornire un alloggio a 2.000 NEET senza tetto tra 18 e 24 anni, costruendo poi per loro progetti dedicati di tipo educativo e di inserimento nel mondo del lavoro. Il progetto è finanziato da diversi investitori privati e coperto, da parte della pubblica amministrazione, dai governi locali e da un fondo nazionale per i risultati sociali.

Il pagamento agli investitori verrà effettuato se i ragazzi senza tetto, con bisogni speciali indentificati dal progetto, riusciranno a rimanere nella casa messa a disposizione per loro per diversi periodi di 3, 6, 12, 18 mesi, contemporaneamente raggiungano una qualifica scolastica e mantengano il proprio posto di lavoro per un periodo compreso tra le 6 e le 26 settimane a seconda dei casi⁹.

In contemporanea a questo SIB è stato annunciato un altro intervento, Youth engagement fund, molto interessante per il profilo educativo: si tratta infatti di un intervento, finanziato molto probabilmente con un SIB, che mira ad affrontare il tema dei NEET con specifiche politiche in 100 scuole inglesi per 18.000 ragazzi tra i 14 e i 17 anni. Le politiche intendono favorire l'acquisizione di un titolo scolastico, la ricerca di un lavoro e il mantenimento dello stesso una volta trovato.

⁹ Sharman A., Seven new Social Impact Bonds launch as part of £23m of homelessness funding, Civil Society Finance, London, 10 December 2014

1.2 Social Impact Bond negli Stati Uniti



Nel 2014 lo stato del Massachusetts (#8), a Boston in particolare, ha ripreso lo storico SIB di Peterborough per lanciare una propria iniziativa da 18 milioni di dollari contro la recidiva carceraria. Al momento del suo lancio il SIB è il più grande di tutti gli Stati Uniti per finanziamento raccolto.

Il progetto vuole ridurre la possibilità futura di incarcerazione per giovani uomini a rischio, tra 17 e 23 anni, che sono nella situazione di messa alla prova o sono appena usciti dal carcere. I partecipanti previsti in 7 anni sono 1320 e vuole diminuire il numero di giorni di incarcerazioni dei partecipanti del 40%¹⁰.

Le attività previste dal provider Roca Inc. intendono offrire cure, competenze professionali ed umane, educative, supporto nella ricerca del lavoro per aumentare le opportunità di impiego di questi ragazzi e ridurre di conseguenza il rischio di recidiva; la metodologia applicata vuole creare un cambiamento positivo nel comportamento dei beneficiari, seguendo ciascun ragazzo per 4 anni: i primi due anni sono relativi a un training intensivo con interventi formativi, educativi e di inserimento lavorativo; gli altri due anni prevedono dei costanti follow up tra il provider e il beneficiario.

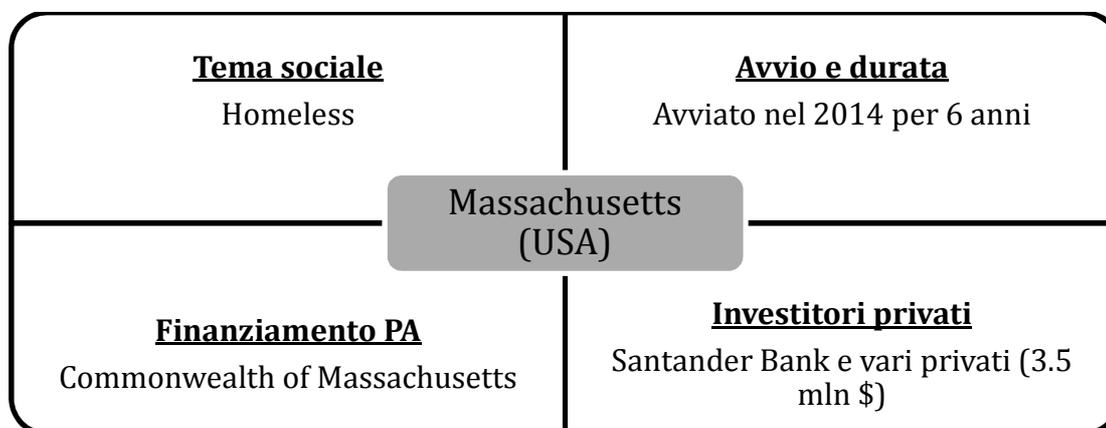
Il pagamento del capitale e del rendimento è conseguenza del numero di giorni che i partecipanti spendono in prigione e del miglioramento nel loro impiego.

La tabella sottostante evidenzia i risparmi per lo stato e il pagamento a seconda del successo dell'iniziativa sostenuta dal SIB.

¹⁰ Field A. (2014), Biggest 'Social Impact Bond' In The U.S. Targets Recidivism, Forbes, 7 February 2014

Decrease in days of incarceration	Incarceration-based success payments	Gross savings for Massachusetts
70%	\$27m	\$45m
55%	\$26m	\$33m
40%	\$22m	\$22m
25%	\$11m	\$11m
10%	\$2m	\$2m
5%	\$0	\$0.9m

Tabella 1 – Massachusetts SIB recidiva carceraria



Il Massachusetts (#9), con il supporto del laboratorio di sviluppo dell'Università di Harvard, ha lanciato poi l'8 dicembre del 2014 un'ulteriore iniziativa a favore degli homeless che mira ad aiutare 800 senza tetto, fornendo loro un alloggio; il progetto, nella categoria dei Pay for success bond, della durata di 6 anni, mira a conseguire un risparmio per le casse dello stato del Massachusetts in virtù del minor utilizzo di servizi di emergenza medici e di accoglienza.

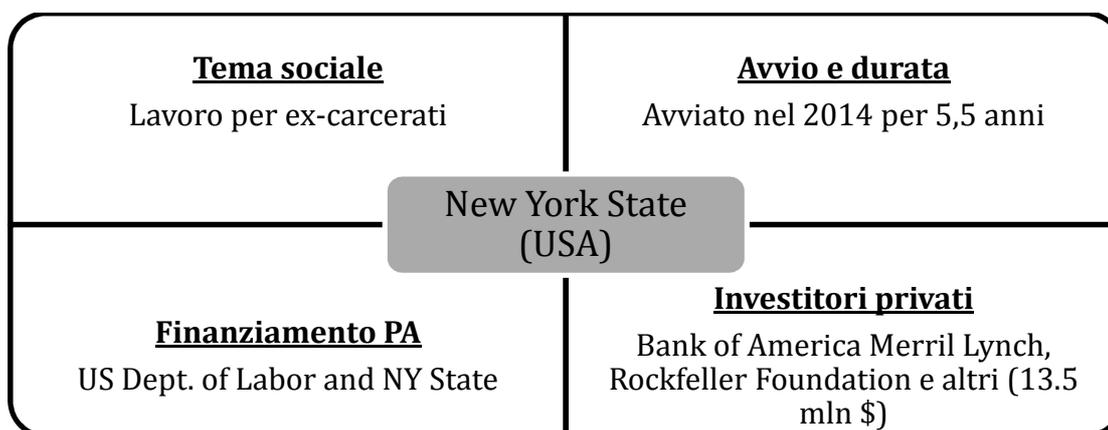
Il SIB è stato finanziato per 3.5 mln di dollari da Santander Bank N.A., the Corporation for Supportive Housing (CSH), United Way of Massachusetts Bay and Merrimack Valley. Il successo è basato sulla permanenza nella residenza assegnata per almeno un anno ed è previsto un tasso massimo di premio del 5,33%¹¹.

Le social enterprise a bordo del progetto forniranno quindi servizi di assistenza ai senza tetto che vanno al di là del mero spazio dove vivere; i beneficiari del progetto

¹¹ Johnston K. (2014), Patrick announces \$3.5 million to reduce chronic homelessness, The Boston Globe, 8 December 2014

verranno aiutati a risolvere le proprie difficoltà economiche con la ricerca del lavoro, verranno supportati nella conservazione dello spazio fornito loro, verranno aiutati nelle relazioni sociali.

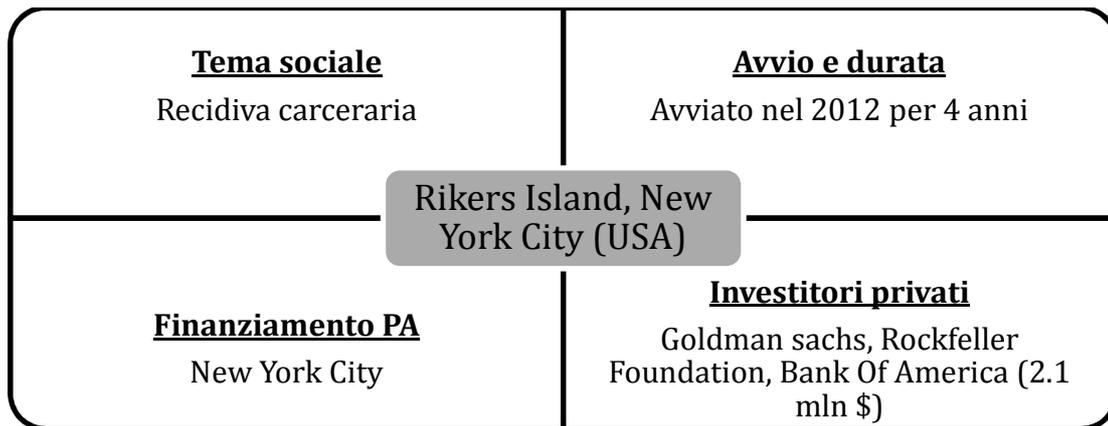
Lo Stato di New York (#10) e la Città di New York (#11) hanno lanciato rispettivamente nel 2014 e nel 2012 altri due SIB, legati al mondo carcerario.



Lo Stato di New York, sostenuto dal Ministero del Lavoro, con un SIB da \$13,5m ha inteso strutturare un progetto di 5 anni e mezzo per aumentare le prospettive di lavoro per gli ex-carcerati. E' stata incaricata una organizzazione non profit, The Center for Employment Opportunities (CEO), per proporre agli ex-carcerati programmi di ricollocazione nel mondo del lavoro. I 2000 partecipanti al progetto riceveranno un supporto per sviluppare le loro life-skills, a partire da lavori di breve periodo sotto la costante supervisione dei tutor della ONP; i beneficiari parteciperanno inoltre a un coaching settimanale individuale per la ricerca del lavoro e nel caso trovassero un'occupazione, saranno seguiti dagli operatori per un anno per individuare con loro prospettive di carriera o affrontare difficoltà che emergono nell'impiego.

Il pagamento del SIB, effettuato dal Ministero del Lavoro per il primo modulo con 1000 ex-carcerati e dallo Stato di New York per il secondo modulo, si renderà effettivo al diminuire dei giorni di carcere dei beneficiari e all'aumentare dei posti di lavoro trovati: nel dettaglio, è necessaria una diminuzione della recidiva di almeno 8% e/o un aumento minimo dell'impiego del 5%¹².

¹² Morris S. (2012), Social-Impact Bonds: I'll put \$2.4m on recidivism to fall, The Economist, New York, 6 August 2012



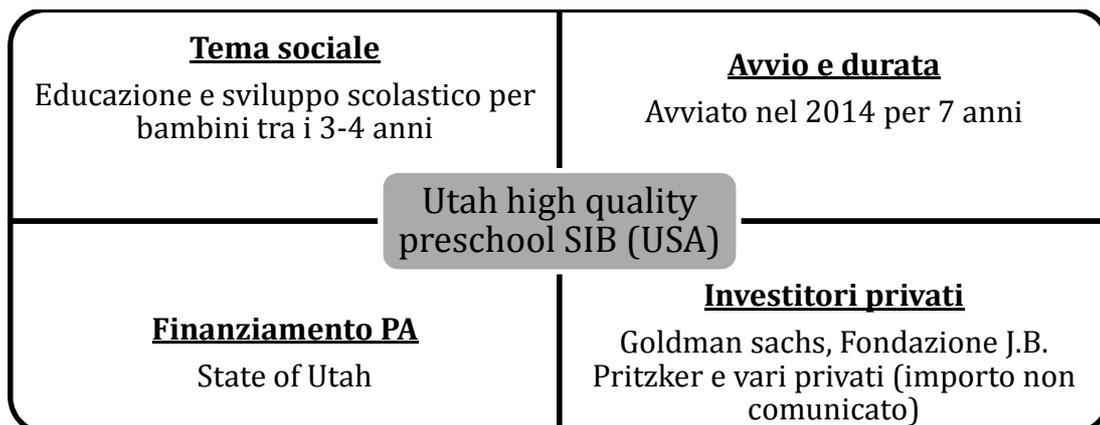
La città di New York ha lanciato il suo SIB nell'agosto del 2012¹³, con il supporto di Goldman Sachs, con una richiesta di finanziamento di 2,1 milioni di dollari. Il progetto si sviluppa per 2500 ex-carcerati di Rikers Island; l'intervento proposto mira a reinserire i ragazzi nella società, focalizzandosi sullo sviluppo delle responsabilità personali e sul processo di decision-making. L'obiettivo principale è quello di far frequentare ai ragazzi un percorso scolastico, aiutarli nella ricerca di un lavoro, facendo in questo modo diminuire l'interesse e la convenienza per attività criminali.

La cifra pagata dalla città di New York agli investitori è proporzionale all'aumento del tasso di riduzione della re-incarcerazione, con un break-even point stimato al 10%, il quale porterebbe agli investitori 9,6 milioni di dollari (a fronte di 2,1m di investimenti) e 1 milione di risparmio per le casse dello stato¹⁴.

A Salt Lake City (#12) e a Chicago (#13) sono stati lanciati due Social Impact Bond che puntano sui ragazzi nella fase prescolare, antecedente il primo grado, che corrisponde al nostro primo anno di elementari, perché si sostiene che educare i ragazzi fin da così piccoli favorisca la permanenza nel sistema scolastico e migliori i risultati durante tutto il loro percorso.

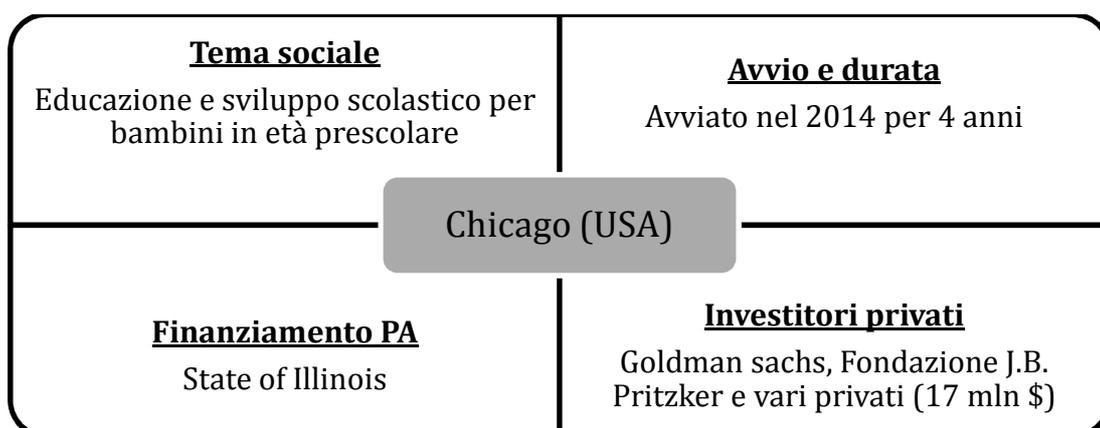
¹³ Olson J., Phillips A. (2012), Rikers Island: The First Social Impact Bond in the United States, Goldman Sachs

¹⁴ Chen D. (2012), Goldman to Invest in City Jail Program, Profiting if Recidivism Falls Sharply, NY Times, New York, 2 August 2012



Il SIB dello stato dello Utah è stato lanciato nel 2014¹⁵, con il supporto di Goldman Sachs Urban Investment Group e della Fondazione J.B. Pritzker, ed è il primo che finanzia l'educazione dei bambini così giovani; il progetto prevede il coinvolgimento di 3500 ragazzi tra i 3 e i 4 anni in 7 anni per migliorare le loro performance. L'idea dei promotori è quella per cui i ragazzi che entrano nella scuola più preparati faranno meno ricorso a rimedi educativi speciali, insegnanti di sostegno, facendo risparmiare milioni di dollari allo stato dello Utah.

Il pagamento degli investitori viene effettuato se un ragazzo che ha partecipato al programma completa ogni anno di scuola, dal primo al sesto anno, senza ricorrere ad alcuna educazione speciale o insegnanti/programmi di sostegno. Il pagamento si quantifica in 2470\$ che equivale al 95% di quanto una scuola riceve dallo stato dello Utah per provvedere ai bisogni educativi speciali di un ragazzo.



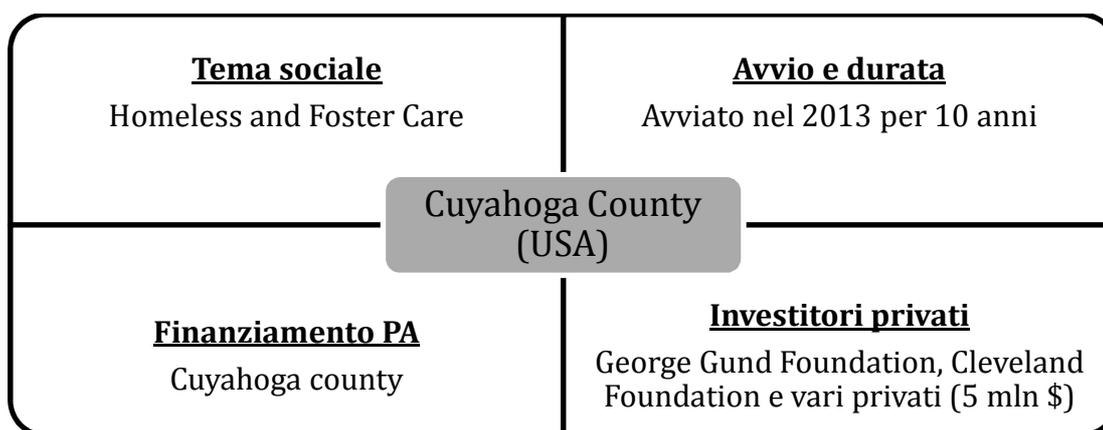
¹⁵ Alden W. (2013), Goldman Sachs to Finance Early Education Program, NY Times, New York, 12 June 2013

Il 7 ottobre 2014 anche lo stato dell'Illinois lancia il suo SIB sull'Early Childhood Development. Supportato, anche in questo caso da Goldman Sachs e dalla Fondazione J.B. Pritzker per una raccolta totale di 17 milioni di dollari.

Il progetto prevede servizi per 2600 bambini in età prescolare, per 4 anni. I servizi non sono relativi soltanto alle discipline scolastiche ma intendono aiutare i bambini e i loro genitori a sviluppare le loro competenze e una corretta e sana salute e nutrizione¹⁶.

Il pagamento agli investitori viene effettuato secondo tre linee:

- o Pagamento per la diminuzione dei bisogni educativi speciali pari a 9.100\$ all'anno di capitalizzazione a un tasso annuo del 1,0% per ogni studente che evita l'educazione speciale dopo aver partecipato al programma;
- o Pagamento per la preparazione ad affrontare le scuole elementari: 2900\$ per ogni studente che è preparato per affrontare i primi gradi scolastici dopo aver partecipato al programma;
- o Pagamento per il miglioramento dell'alfabetizzazione: 750\$ per ogni studente che fa segnare un punteggio superiore alla media nazionale nei test di lettura somministrati durante il terzo anno scolastico.



Il SIB (#14) creato nella contea di Cuyahoga, Ohio¹⁷, la cui città più importante è Cleveland, mira a ridurre il numero di bambini di famiglie senza tetto che entrano nel sistema dell'affido. Il progetto intende ridurre da 6.000 a 1.700 i minori in affido in

¹⁶ Campbell E. (2014), Chicago Will Use \$17 Million in Social-Impact Bonds for Pre-K, Bloomberg, 8 October 2014

¹⁷ Field A. (2014), \$5M Ohio 'Pay For Success' Targets Homelessness And Child Welfare, Forbes, 12 May 2014

un periodo di 10 anni, riformando i servizi a supporto delle famiglie di origine, in modo da favorire la permanenza dei bambini presso le famiglie naturali e utilizzando quindi i fondi soltanto per i casi realmente più a rischio. Il programma è il primo negli Stati Uniti che affronta sia il problema sociale dei senza tetto che quello legato all'affido.

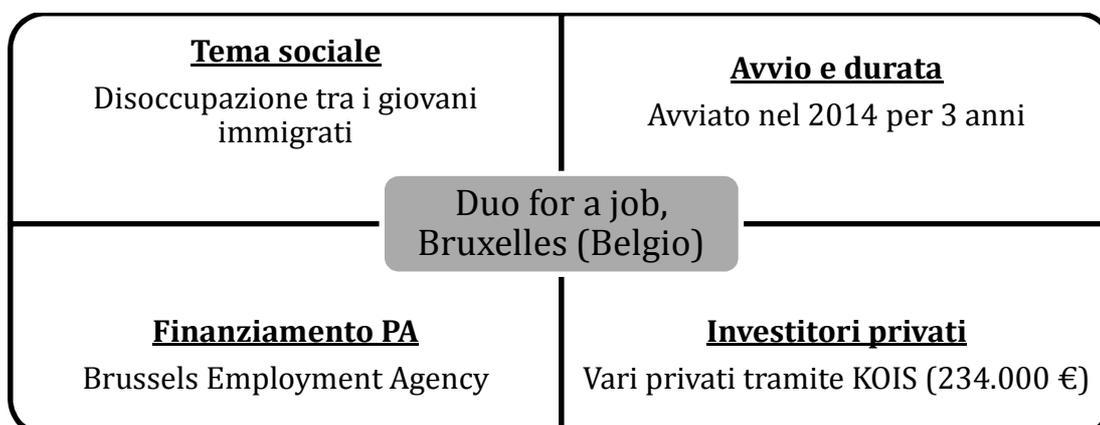
Il programma prevede un lavoro di tipo medico per i genitori senza tetto e un lavoro sulle “daily life skills”, un lavoro dei servizi sociali affiancati da associazioni per riunire le famiglie e aiutarle a restare unite superando le divisioni dovute alla povertà, alle crisi, alle diverse debolezze; infine un'agenzia aiuterà le famiglie a trovare una casa e a tenerla in buone condizioni per permettere loro di vivere insieme anche con i bambini.

Il pagamento verrà effettuato dal governo della contea sulla base di 75\$ per ogni giorno in cui i bambini e le famiglie oggetto del progetto restano fuori dal sistema dei servizi per l'affido, con un cap di 5 mln di dollari, e si ipotizza un risparmio del 25% delle risorse

Un ultimo SIB americano, che non considero nel computo, è in corso di svolgimento a Fresno, California, per combattere l'asma dei bambini che vivono in situazioni disagiate. E' ancora in fase di sviluppo del progetto pilota, e per questo motivo non lo consideriamo nel calcolo totale. Dopo 2 anni di progetto pilota, partito a novembre 2013, verrà definito se sviluppare un vero SIB per 3500 bambini

1.3 I SIB in Europa, Canada, Australia

I SIB europei, esclusi quelli inglesi, al 31 dicembre 2014 effettivamente attivi sono 3: in Belgio, Olanda e Germania.



Il più importante è sicuramente quello belga (#15), sviluppato con il supporto anche del LAB costituito presso l'Università di Harvard per la finanza innovativa e lanciato a gennaio 2014; il capitale raccolto è molto piccolo se comparato con i SIB americani (234.000€) e mira al recupero della disoccupazione tra i giovani immigrati nella regione di Bruxelles. Il SIB è denominato "Duo for a Job" dal nome dell'organizzazione no-profit che porta avanti il progetto come service provider¹⁸.

I beneficiari sono 180 immigrati, tra i 18 e i 30 anni, non europei, non statunitensi o canadesi regolarmente residenti a Bruxelles e si sono iscritti all'agenzia per l'impiego; i beneficiari devono parlare francese, tedesco o olandese ed essere motivati nella ricerca del lavoro. Il progetto si sviluppa abbinando ad ogni immigrato un lavoratore pensionato nel campo di interesse dell'immigrato che lo aiuta nella ricerca del lavoro, nello sviluppo di abilità, nel contatto con le aziende, favorendo di fatto anche l'integrazione.

I risultati diretti del programma verranno misurati soltanto in base al tasso di occupazione raggiunto tra i partecipanti: gli investitori possono guadagnare fino al 6% se il programma ottiene il successo sperato, ma anche perdere i propri soldi se il gruppo di controllo raggiunge un tasso di occupazione migliore di coloro che sono inseriti nel programma. L'obiettivo è che il 35% dei beneficiari trovi un posto di lavoro, risultato che non si sarebbe potuto raggiungere senza il progetto; si stima che per ogni inserimento lavorativo lo stato risparmi 35.000€: se venisse raggiunto l'obiettivo del 35% di inserimento lavorativo, lo stato totalizzerebbe un risparmio di circa 2 milioni di euro, 8 volte di più dell'investimento iniziale nel programma.

Per prevenire scelte favorevoli da parte dell'organizzazione no-profit, che potrebbe selezionare gli individui più facilmente abili al lavoro, sono stati definiti stretti criteri di selezione da parte del valutatore indipendente e un gruppo di controllo con cui comparare i risultati occupazionali.

¹⁸ Dermine T. (2014), Establishing Social Impact Bonds in Continental Europe, Harvard Kennedy school

<u>Tema sociale</u> Disoccupazione	<u>Avvio e durata</u> Avviato nel 2014
Buzinezzclub, Rotterdam (Olanda)	
<u>Finanziamento PA</u> City of Rotterdam	<u>Investitori privati</u> ABN Amro e Start Foundation (680.000 €)

Il SIB olandese (#16) Buzinezzclub è stato sviluppato a Rotterdam a marzo 2014, per un investimento pari a 680.000€ per combattere la disoccupazione¹⁹. Il finanziamento è finanziato interamente dalla banca ABN AMRO e da Start Foundation ed è utile per sostenere 160 progetti di giovani ragazzi che vengono presi in carico da un'azienda olandese che propone loro percorsi di formazione e lavoro; l'obiettivo è trovare un lavoro, avviare una propria attività, o identificare un percorso di studi interessante nel quale reinserirsi. Il comune di Rotterdam paga un premio fino al 12% annuale a seconda dei benefici sociali e di risparmio pubblico che il progetto porta.

<u>Tema sociale</u> NEET inferiori a 25 anni	<u>Avvio e durata</u> Avviato nel 2013 per 2 anni
Erster SIB, Augsburg (Germania)	
<u>Finanziamento PA</u> Bavarian State Ministry of Labour and Social Affairs, Family and Integration (StMAS)	<u>Investitori privati</u> BHF-BANK Foundation, BonVenture e 2 fondazioni galassia BMW (importo non definito)

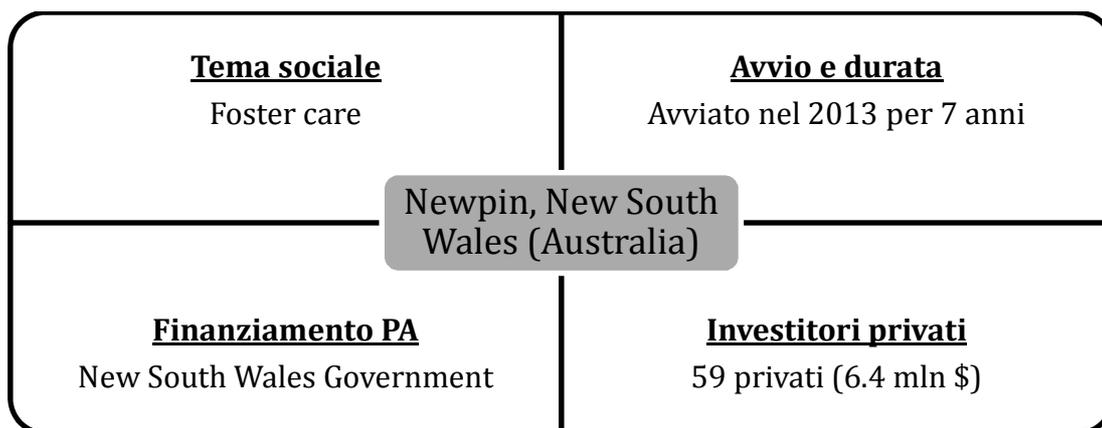
Il SIB Tedesco (#17) è stato sviluppato nella città di Augsburg contro il fenomeno dei NEET; il partner pubblico è il Ministero del lavoro e degli affari sociali, famiglia

¹⁹ Sol E. (2014), Rotterdam experiments with social Impact Bond, emmatomkinson.com, 15 October 2014

e integrazione del Land della Baviera; i finanziatori privati sono 4 fondazioni di cui due che ruotano intorno alla galassia BMW e una fondazione bancaria²⁰.

Il gruppo dei beneficiari è stato definito tra ragazzi disoccupati, di età inferiore ai 25 anni, che risiedono nel distretto di Augsburg che non hanno un apprendistato in corso o non hanno concluso positivamente un apprendistato; non seguono nessun corso di formazione; non hanno avuto contatti con un'agenzia del lavoro negli ultimi 2 anni. Gli interventi proposti dal service provider mirano al recupero di competenze per i ragazzi coinvolti, circa 100, con l'obiettivo che almeno 20 di questi abbiano un lavoro o un contratto di apprendistato di almeno 9 mesi durante il progetto.

Gli ultimi SIB sono stati sviluppati in Australia, Canada e Corea del Sud. L'Australia in particolare da qualche anno è fucina di diverse idee di sviluppo che verranno concretizzate già nel 2015, ma alla data del 31 dicembre 2014 ha all'attivo due soli SIB.



Il SIB australiano (#18), Newpin 'Social Benefit Bond' (Newpin sta per New Parent and Infant Network), da oltre 6 milioni, lanciato nel 2013, è stato sviluppato nello stato del Nuovo Galles del Sud con l'obiettivo di prevenire l'uscita dei ragazzi dalle famiglie di origine a causa di difficoltà familiari e per riportare a casa ragazzi che sono in affido o in comunità. E' finanziato dal Dipartimento della Famiglia e dei Servizi Comunitari, simili ai nostri servizi sociali²¹.

Il SIB permette di finanziare 4 centri che forniscono supporto ai genitori per migliorare le relazioni familiari, il comportamento e lo stile di vita; il target sono 700

²⁰ Hochstadter A.K. (2014), Scheck B., Mapping the social Impact investing market in Germany: an Overview of Opportunities in the Education Space, Rockefeller Foundation

²¹ Social Ventures Australia (2013), Australia's first social benefit Bond is the Newpin SBB, socialventures.com.au, May 2013

famiglie che hanno un figlio minore di cinque anni che è stato affidato ai servizi sociali per almeno 3 mesi, oppure a serio rischio di entrare in un foster program.

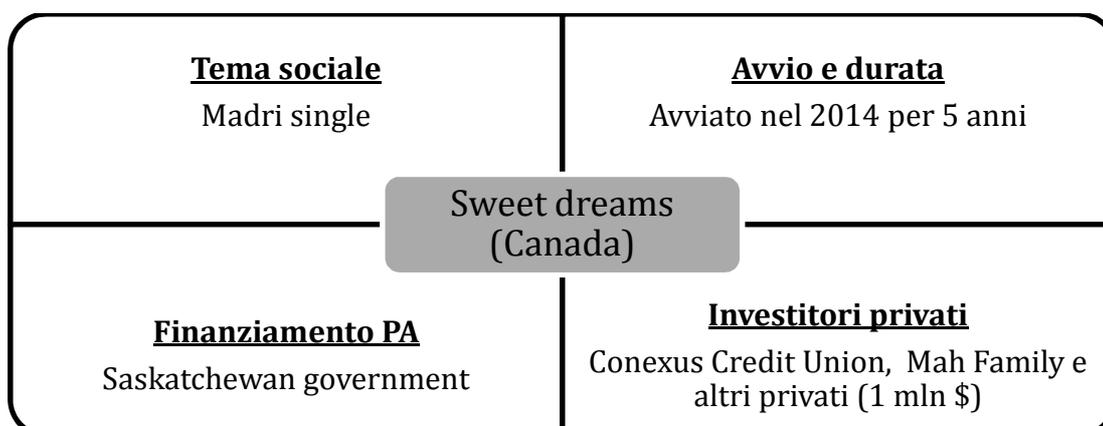
Il programma misura il numero dei ragazzi che rientrano nelle famiglie di origine, per un periodo minimo di 12 mesi consecutivi, e il numero di bambini a rischio che invece riescono a restare con le proprie famiglie.

Il tasso di successo determina il pagamento agli investitori secondo la tabella sottostante.

Restoration Rate (r)	Return to investor (IRR)
$\geq 70\%$	15%
$65\% \leq r < 70\%$	12%
$60\% \leq r < 65\%$	7.5%
$55\% \leq r < 60\%$	3%
$< 55\%$	<ul style="list-style-type: none"> •minimum 5% yield over first three years •no minimum yield after three years •75% of capital returned if Bond redeemed at four years •50% capital returned if redeemed after four years

Tabella 2 – Australia SIB, interesse per gli investitori

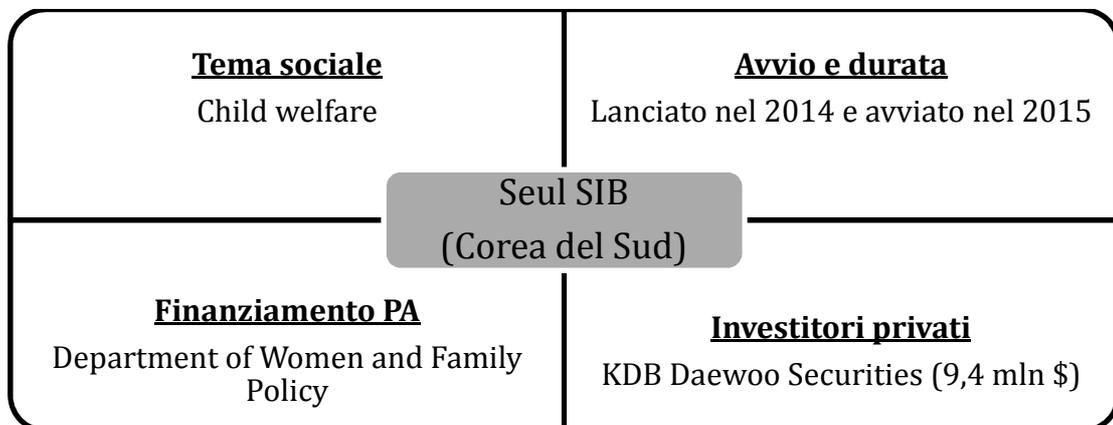
Sempre in Australia, il Nuovo Galles del Sud, in collaborazione con Sociale Finance, ha lanciato in contemporanea un altro SIB più piccolo relativo ancora all'affido (#19).



Il SIB canadese (#20)²² è stato sviluppato dal governo del Saskatchewan, uno stato all'interno del Canada, e ha raccolto circa 1 milione di investimenti per una durata di 5 anni; il SIB intende sostenere le madri sole per impedire che vengano generati futuri costi sociali nel caso i loro figli debbano essere inseriti nei programmi di affidamento statali.

Il programma ha costruito una casa chiamata Sweet Dreams che accoglie 22 madri con i loro bambini per un periodo minimo di 6 mesi; all'interno della casa e negli spazi attigui messi a disposizione dall'ente pubblico vengono erogati corsi alle madri per migliorare il proprio essere genitori e sviluppare delle competenze che permettano loro di trovare più facilmente lavoro al termine del programma; i percorsi sono studiati individualmente e si concentrano in particolare su life skills, lavoro, educazione, salute ed economia.

Il programma restituirà i soldi agli investitori, oltre alla quota di interesse, se almeno 17 bambini resteranno con le loro madri, senza essere inseriti in programmi di affidamento o comunitari; per ogni bambino in più che raggiunge la quota obiettivo, si verificheranno maggiori tassi di interesse fino ad un massimo del 5%.



Un'ultima nota sul SIB coreano: è ancora in via di sviluppo e sarà il primo SIB asiatico anche se si attende l'effettivo avvio dell'esperienza²³. Il SIB è stato costruito da Department of Women and Family Policy, Office of Children and Young People, Seoul Metropolitan Government che hanno siglato un accordo con il Korea Social Investment.

²² Boesveld S., Social Bond: Saskatchewan tries new way to finance single mothers in need, National Post, Toronto, 23 May 2014

²³ Emmatomkinson.com

Il SIB fornirà servizi di welfare a giovani bambini per 3 anni, per una spesa totale di 9,4mln di dollari; i servizi, spesso erogati in gruppo ai giovani beneficiari, intendono favorire la crescita positiva dei bambini, che porti a risultati sociali misurabili nel tempo; questo perché in Corea, tra le altre cose, è alto il livello di delinquenza giovanile e il tasso di suicidi. Il progetto mira a costruire solide relazioni sociali in un contesto positivo, a favorire l'indipendenza dei ragazzi: i risultati dovrebbero essere misurati nel tempo con un risparmio per il welfare, la sanità, il sistema carcerario.

Dal punto di vista tecnico la Corea ha dovuto affrontare la questione del capitolo di spesa pubblica da dedicare al progetto, facendo un'eccezione alla legge che permette soltanto un budget annuale delle spese; dal punto di vista degli investitori la KDB Daewoo Securities ha voluto essere l'unico soggetto finanziatore e per questo ha firmato un accordo con gli altri partner del progetto.

2. Come funziona un SIB

Il SIB, al pari di altre forme contrattuali del tipo "pagamento a fronte di risultati", in inglese Pay for Results (da cui l'acronimo PFR) o Pay for Success (PFS) negli Stati Uniti, è un meccanismo di finanziamento in cui il rendimento per l'investitore è determinato dagli impatti positivi generati da una certa attività sociale.

IL SIB non è un bond di per sé, quanto più uno strumento finanziario che si avvicina all'equity: la remunerazione del capitale e dell'interesse è contingente rispetto al raggiungimento di un predeterminato risultato sociale, la mancanza del quale osta al ri-ottenimento del capitale e dell'interesse che può di fatto diventare pari a zero e configurarsi come perdita di tutto il capitale investito. Il suo nome deriva quindi dal fatto che gli investitori sono coloro non solo interessati al ritorno economico dell'investimento ma soprattutto al ritorno sociale.

Qui di seguito lo schema di funzionamento classico che prevede l'intermediario:

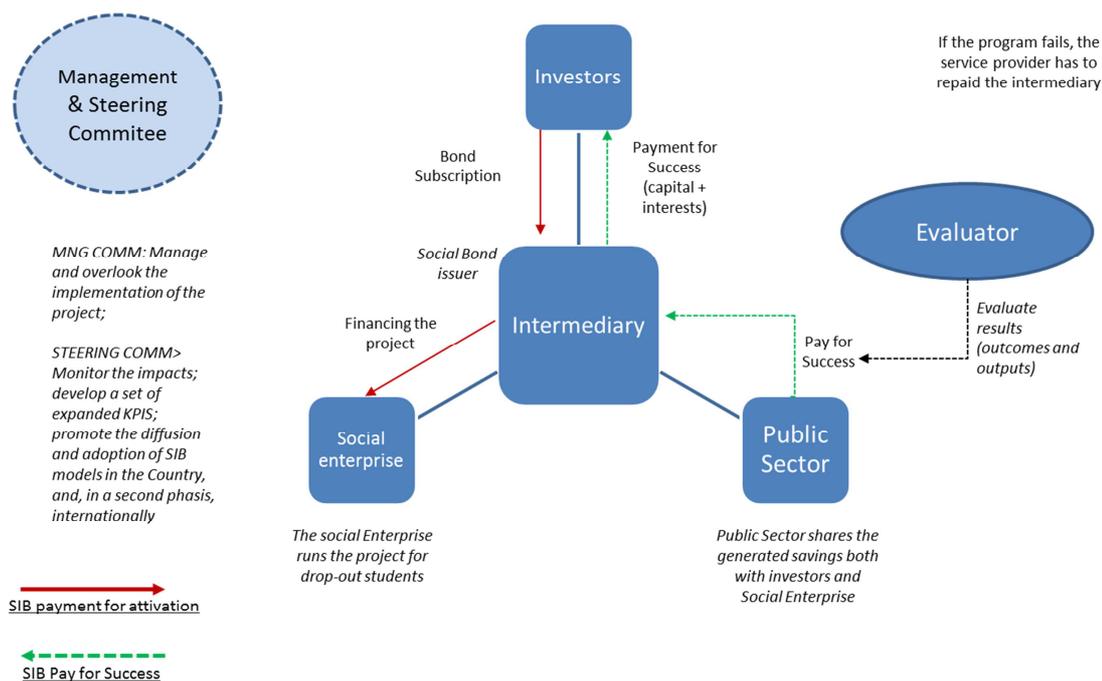


Figura 2 – SIB, schema di funzionamento classico

Il meccanismo di funzionamento prevede tre attori principali: l'impresa sociale che realizza l'iniziativa, il settore pubblico che ripaga l'investimento e beneficia dei risultati, gli investitori che mettono a disposizione il proprio capitale.

Preliminarmente viene steso un contratto tra la pubblica amministrazione, l'impresa sociale e l'eventuale intermediario che definisce nel dettaglio i risultati da raggiungere nell'ambito del progetto, con documentazione oggettiva attestante tali risultati, i tempi di esecuzione, le modalità di selezione dei partecipanti, le modalità di pagamento e di flusso del denaro. E' la parte più importante, poiché vengono stese le regole chiare dell'accordo.

In secondo luogo, gli investitori affidano il proprio capitale all'impresa sociale, normalmente nella forma dell'acquisto di alcuni Social Impact Bond, il cui pagamento si basa sulle regole definite nell'accordo descritto in precedenza.

Una volta ottenuto il capitale, l'impresa sociale comincia le proprie attività per raggiungere il risultato di cui all'accordo precedente; il suo processo è costantemente monitorato dall'autorità pubblica in modalità da definirsi a monte del processo.

Un quarto attore può essere rappresentato da un intermediario che emette il SIB e svolge il ruolo di promotore del SIB presso la PA e gli altri attori; in alcuni casi, se

L'intermediario non ha la possibilità di emettere un Bond, si affida ad un ente terzo, una banca, per l'emissione del Bond stesso.

In alcuni casi, se la legislazione nazionale lo permette e il sistema di funzionamento lo consente, è la stessa impresa sociale ad emettere un'obbligazione, ricevendo poi il pagamento da parte dello stato, una parte del quale è necessaria per remunerare gli investitori: in questo tipo di schema, che diverge da quello classico, non è necessaria la presenza di un intermediario.

Un quinto attore è il valutatore: può essere indipendente, ma non è requisito imprescindibile; il suo ruolo è quello di verificare i risultati oggettivi raggiunti dal progetto, per quantificare il risultato sociale e mettere in luce il rispetto o meno del contratto firmato all'inizio del progetto con gli obiettivi prefissati.

A margine dei cinque attori descritti può essere creato uno Steering Committee o comitato tecnico-scientifico e un gruppo di management: lo Steering Committee è formato da persone di importante caratura, non coinvolte a livello gestionale nel progetto e ha il compito di sviluppare un set di KPIS per la misurazione dell'impatto, monitorare gli impatti, promuovere la diffusione e l'adozione dello strumento di Social Impact Bond nel paese e internazionalmente; il management group ha invece lo scopo di governare l'implementazione del progetto ed è formato da un project manager, un rappresentante della pubblica amministrazione, un rappresentante degli investitori, un rappresentante dell'impresa sociale, un rappresentante dell'eventuale intermediario.

Al termine di ogni fase del progetto viene dunque effettuata la verifica del risultato conseguito: se non viene raggiunto l'obiettivo minimo, gli investitori perdono il capitale investito; in caso contrario vengono remunerati percentualmente a seconda del risultato raggiunto e di quanto stabilito nell'accordo iniziale. In alcune versioni di SIB gli investitori vengono comunque ripagati del capitale iniziale versato ma, se il progetto non raggiunge gli obiettivi prefissati, non ricevono alcun interesse aggiuntivo: questa prassi viene adottata per non disincentivare gli investitori che potrebbero preferire lidi più sicuri nei quali investire i propri capitali.

L'impresa sociale che eroga il servizio non sostiene costi aggiuntivi, neppure nel caso non ottenga il risultato minimo stabilito, ma è sottoposta a continui controlli da

parte dell'intermediario o della pubblica autorità, a meno di specifici accordi messi nero su bianco sul contratto iniziale.

Il punto centrale su cui si basa tutto il meccanismo dei SIB è il beneficio per la pubblica amministrazione: il SIB infatti si configura come un risparmio per la PA in un dato settore in cui l'impresa sociale concentra le proprie iniziative; questo risparmio, da quantificare a monte per definire nei dettagli il contratto e l'interesse da remunerare agli investitori, viene incamerato dallo stato che ne utilizza una parte per retribuire il lavoro della social enterprise e gli investitori stessi. Se il risultato viene raggiunto il SIB si configura come un meccanismo win-win: l'impresa sociale realizza un'utile operazione sociale per i beneficiari, che sono sempre il centro del progetto; gli investitori ricevono un interesse proporzionato all'obiettivo raggiunto; lo stato risolve una parte di un problema sociale, risparmiando risorse proprie e restituendo solo una parte del risparmio agli altri attori. Più alto il risultato sociale, più alto il rendimento per l'investitore, più alto il prezzo da pagare per il governo ma allo stesso tempo più alto il risparmio per i minori costi sociali.

In sintesi il SIB permette alla PA di realizzare progetti di innovazione sociale senza assumere eccessivi rischi finanziari; la remunerazione si basa su risultati misurabili: questo favorisce la trasparenza della spesa pubblica e dovrebbe stimolare gli operatori a massimizzare gli sforzi per raggiungere l'obiettivo; infine coinvolge investitori privati anche nel sociale, favorendo un nuovo afflusso di capitali.

Il meccanismo di funzionamento di una tale macchina non è però semplice; ci sono diversi punti su cui porre attenzione perché si possa raggiungere un utile risultato sociale, affiancato da un ritorno economico.

In primis è necessario, da parte di tutti gli attori in gioco, una conoscenza approfondita del contesto e della problematica sociale che si affronta, affidandosi ad imprese del terzo settore con esperienza e affidabilità.

In secondo luogo deve essere identificato in modo chiaro il target di riferimento e lo strumento di misurazione dei risultati con i suoi indicatori; inoltre la Pubblica Amministrazione deve avere la possibilità di calcolare i costi per quel servizio e il risparmio che ne deriva in caso di successo dell'operatore. Non è un sistema semplice, a causa della complessità dei centri di costo della pubblica amministrazione; infatti i settori pubblici che beneficiano del risultato devono essere capaci di dividersi i proventi: se il SIB è pagato dal Ministero A, ma i vantaggi

sociali sono per l'area di competenza del Ministero B, se non c'è una chiara divisione dei proventi e dei costi, il rischio è quello di bloccare il SIB prima ancora che nasca.

In terzo luogo il fornitore dei servizi, nella versione originale del SIB, non ha conseguenze anche a fronte di un risultato negativo: è importante che venga premiato in base ai risultati ma anche che possa essere sostituito durante il progetto se non sta raggiungendo i risultati sperati. Infatti il rischio non è distribuito in modo equo, tanto che chi investe di più, ha meno potere di controllo; pertanto gli investitori dovranno essere aziende/società con buona capacità finanziaria e difficilmente piccoli investitori privati; infine per sostenere i SIB, nei paesi anglosassoni in alcuni casi sono intervenuti dei fondi di garanzia per proteggere gli investimenti: questo facilita l'afflusso di capitali, diminuendo il rischio per gli investitori.

La situazione italiana merita almeno un breve accenno dato che il nostro paese non favorisce la nascita di uno strumento finanziario come i SIB per alcune peculiarità normative che risultano ostative.

La prima difficoltà è relativa al fatto che lo strumento dei SIB deve essere soggetto alla disciplina degli appalti pubblici, con tutte le complessità del caso; nel caso di un SIB infatti sembra più opportuno affidarsi a imprese sociali di particolare esperienza nel campo oggetto dell'intervento con un affidamento diretto per lo scopo; ma non sembra però possibile escludere la disciplina dell'appalto pubblico, che prevede una gara tra diversi fornitori. L'appalto pubblico di per sé non rende impossibile il SIB, ma rende difficile da costruire una procedura pubblica per uno strumento mai sperimentato prima, con il rischio di non selezionare il partner migliore. È ipotizzabile quindi che, almeno nel primo esperimento, si ricorra ad un'eccezione per la nomina diretta, così come nel primo caso inglese di Peterborough, studiando poi un meccanismo che rispetti in pieno la disciplina²⁴.

Il secondo problema è di ordine finanziario: secondo le regole contabili della finanza pubblica, la PA deve accantonare una somma per poter remunerare gli investitori in caso di successo. L'accantonamento per diversi esercizi successivi è permesso dalla legge e viene effettuato di norma, ma per la situazione attuale del paese una tale manovra finanziaria può creare problemi anche a causa dei patti di stabilità; è

²⁴ Fondazione Cariplo (2013), I Social Impact Bond: la finanza al servizio dell'innovazione sociale? Quaderni dell'Osservatorio N.11, Fondazione Cariplo, Milano

necessario quindi sperimentare vie nuove, magari ricorrendo all'utilizzo di fondi europei per un progetto speciale come quello dei SIB.

Il terzo problema che si configura è relativo ai costi di gestione e all'investimento in risorse umane: la PA deve investire in risorse umane per far funzionare un sistema così innovativo e non è scontato che voglia investire risorse umane su un progetto di tali dimensioni quando potrebbe semplicemente emettere un bando che vada ad aggredire il problema sociale oggetto del SIB, con inferiori costi di struttura e di gestione.

E' necessaria dunque una via innovativa per mettere in moto anche in Italia la complessa macchina burocratica dei Social Impact Bond, ma i proclami del Presidente del Consiglio Renzi nel documento la Buona Scuola, che identificano il SIB come strumento potenzialmente utile per contrastare la dispersione scolastica, fanno ben sperare per un primo esperimento a breve.

3. Definizioni propedeutiche agli indicatori di impatto sociale

Per definire il campo di indagine sulla dispersione scolastica e il lavoro, è necessario evidenziare le definizioni a livello nazionale ed europeo, per poter effettuare un raffronto e dirimere qualche punto critico, quando le definizioni non sono sovrapponibili. Queste considerazioni sono un lavoro preparatorio per la misurazione dell'impatto sociale, concetto fondante dei Social Impact Bond.

EARLY SCHOOL LEAVERS

La definizione Eurostat si riferisce a persone tra 18 e 24 anni che non hanno terminato un corso superiore all'educazione secondaria "lower education" e non sono coinvolte in altri corsi di formazione. Si riporta qui la definizione tratta dal glossario Eurostat²⁵

Glossary: early leaver from education and training

Early leaver from education and training, previously named early school leaver, generally refers to a person aged 18 to 24 who has finished no more than a lower secondary education and is not involved in further education or training; their number can be expressed as a percentage of the total population aged 18 to 24.

²⁵ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Early_school_leaver

For Eurostat statistical purposes, an early leaver from education and training is operationally defined as a person aged 18 to 24 recorded in the Labour force survey (LFS):

- whose highest level of education or training attained is ISCED 0, 1, 2 or 3c short;

- who received no education or training in the four weeks preceding the survey.

The 'early leavers from education and training' statistical indicator is then calculated by dividing the number of early leavers from education and training, as defined above, by the total population of the same age group in the Labour force survey.

L'Istat ha rivisto questa definizione adattandola al contesto italiano: secondo la definizione ISTAT²⁶ gli early school leavers “rappresentano, in Italia, la quota di popolazione in età 18-24 anni che ha abbandonato gli studi senza aver conseguito un titolo superiore al livello 3C short della classificazione internazionale sui livelli di istruzione (Isced97). Tale indicatore, nel sistema di istruzione italiano, equivale alla percentuale della popolazione in età 18-24 anni che, dopo aver conseguito il diploma di scuola secondaria di primo grado, non ha concluso almeno un corso di formazione professionale riconosciuto dalla Regione di almeno 2 anni e non frequenta corsi di istruzione o altre attività formative, compreso l'apprendistato”

La definizione europea di dispersione e di abbandono scolastico si basa quindi sugli early school leavers, definendoli come ragazzi vittima di abbandono dell'istruzione e della formazione prima del completamento dell'istruzione secondaria superiore o dei suoi equivalenti nella formazione professionale.

Secondo la definizione Eurostat fornita in precedenza, il tasso di abbandono scolastico (early school leaver) in Italia si colloca intorno al 17%²⁷

La Commissione Europea nella “Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni, del 31 gennaio 2011, «La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020»” ha definito il punto di arrivo per la strategia Europa 2020, in questi termini: nel 2009 più di sei milioni di giovani, il 14,4% dei giovani di età compresa fra 18 e 24 anni, hanno abbandonato gli studi prima di averli

²⁶ <http://noi-italia.istat.it>

²⁷ http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en

conclusi. Ricondurre il tasso di abbandono scolastico nell'Unione europea (UE) al di sotto del 10% e portare almeno al 40% la quota dei giovani laureati è uno degli obiettivi della strategia Europa 2020²⁸.

I dati raccolti da diverse ricerche italiane, tra cui Tuttoscuola²⁹, e da Daniele Checchi per la Fondazione Agnelli³⁰, fanno rilevare come questo dato sia purtroppo troppo inferiore ai dati raccolti; resta però da considerare che in questi casi vengono considerati come early school leavers anche coloro che sono iscritti alle scuole professionali (come da definizione Eurostat, in contraddizione con Istat), non raggiungendo di fatto un titolo che permette loro di iscriversi all'università. Anche sottraendo però questi numeri al dato calcolato dalle diverse ricerche, non si riesce ad arrivare al dato Eurostat del 17%, ma più realisticamente a una misura del 23-24%.

NEET

I NEET (Neither in Employment, nor in Education or Training - giovani che non lavorano e non studiano), sono persone giovani, tra i 15 e 29 anni, che non lavorano - quindi, disoccupati o inattivi secondo la definizione ILO27 - e che non frequentano corsi formali d'istruzione o di formazione. L'analisi dei dati considerati può prendere in considerazione anche fasce d'età diverse.

La definizione Eurostat dice che i NEET sono i giovani d'età compresa tra 15 e 34 anni che non lavorano e non studiano in nessun tipo di percorso, formale non formale e informale; rispetto a tali percorsi, Ocse non considera la frequenza di corsi non formali e informali.

Di seguito forniamo la definizione Eurostat³¹:

Glossary: Young people neither in employment nor in education and training (NEET)

The indicator young people neither in employment nor in education and training, abbreviated as NEET, corresponds to the percentage of the population of a given age group and sex who is not employed and not involved in further education or training.

The numerator of the indicator refers to persons meeting these two conditions:

²⁸ European Commission (2014), Europe2020 Target: Early Leavers from Education and Training

²⁹ Tuttoscuola (2014), Dispersione nella scuola secondaria superiore statale, Roma

³⁰ Checchi D. (a cura di) (2014), Lost-Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore, Weworld Onlus-Associazione Bruno Trentin-Fondazione Giovanni Agnelli, Milano

³¹ [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary: Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_\(NEET\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary: Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET))

- they are not employed (i.e. unemployed or inactive according to the International Labour Organisation definition);

- they have not received any education or training in the four weeks preceding the survey.

The denominator is the total population of the same age group and sex, excluding the respondents who have not answered the question 'participation to regular education and training'.

Secondo l'Istat³², invece, i NEET sono i giovani d'età compresa tra 15 e 29 anni che non lavorano e non frequentano corsi regolari d'istruzione scolastica/universitaria, o di formazione professionale di durata uguale o maggiore a sei mesi che consentono di ottenere una qualifica, cui si accede solo se in possesso di un titolo di studio.

L'OCSE³³ non considera la frequenza di corsi non formali e informali:

Youth inactivity presents the share of young people not in employment, education or training (NEET), as a percentage of the total number of young people in the corresponding age group. Young people in education include those attending part-time or full-time education, but exclude those in non-formal education and in educational activities of very short duration. Employment is defined according to the ILO Guidelines and covers all those who have been in paid work for at least one hour in the reference week of the survey or were temporarily absent from such work. Young people who are NEET are at risk of becoming socially excluded, with income below the poverty-line and without the skills to improve their economic situation.

La Commissione Europea³⁴ designa quindi la strategia per il 2020, riprendendo la definizione Eurostat:

NEET are defined as youth "neither in employment nor in any education nor training".

This definition of NEET includes:

- *Unemployed persons (according to ILO definition) not in any education and training;*

- *Inactive persons (ILO definition) not in any education and training.*

³² <http://noi-italia.istat.it>

³³ <http://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-education-or-employment-neet.htm>

³⁴ <http://ec.europa.eu/social/keyDocuments.jsp?type=5&policyArea=81&subCategory=115&country=0&year=0&advSearchKey=emcoopinioncontributions&mode=advancedSubmit&langId=en>

In other words, "not employed" includes both unemployed and inactive, with "not in any education or training" meaning that persons that are employed and/or follow formal or nonformal education are not considered to be NEET.

The main NEET indicator covers the age group 15-24. For analytical purposes the indicator is broken down by sex and available for different age groups (15-17 / 15-19 / 15 – 24/ 15 – 34 / 18 – 24 / 20-24 / 20 – 34 / 25-29). Breakdowns by labour market status (unemployed, inactive) and education level (at most lower secondary attainment/at least upper secondary attainment) are also available (with breakdowns by educational attainment to be used from age 18 as teens aged 15-17 are typically below the age by which upper secondary education can be reached).

La differenza tra NEET e disoccupazione giovanile è presto spiegata: la disoccupazione giovanile è un sottoinsieme dei NEET perché considera soltanto quella parte di popolazione giovanile disponibile a lavorare; il concetto di NEET è più allargato perché definisce tutta la fascia di età, siano essi attivi nella ricerca del lavoro oppure no.

Nella ricerca Eurofund³⁵ viene tracciato un profilo dei NEET europei, secondo la definizione appena data.

According to the Eurostat estimates (2011), almost 7.5 million young people aged 15–24 years were not in employment, education or training in Europe in 2011. This means that 12.9% of all young people of this age group fell in the NEET category. This rate however varies substantially between different EU Member States. The Netherlands and Luxembourg have very low NEET rates (less than 7%). Bulgaria, Ireland, Italy and Spain have very high NEET rates (greater than 17%); figures that imply that in these countries approximately one young person in five is disengaged from the labour market and education system. Furthermore, the population of NEETs has approached one million young people in Spain (866,000), France (891,000), the UK (1,112,000) and Italy (1,199,000).

³⁵ Eurofund (2012), NEETs young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe, Dublin

DROPOUT

Non esiste una definizione condivisa a livello europeo di drop-out students: il concetto è quello degli early school leavers. Anche l'Istat³⁶ utilizza la stessa definizione di early school leavers, che è quella utilizzata dal piano Europa 2020.

Europass prova ad approfondire intendendo, nel suo glossario, i dropout come coloro che effettuano un “ritiro da un programma d'istruzione o formazione prima del suo completamento”³⁷. In inglese il termine “drop-out” indica sia il fenomeno (abbandono prematuro della scuola) sia la persona che interrompe un ciclo di studi [prima di avere conseguito una qualifica professionale triennale o il diploma quadriennale o quinquennale]; oltre a coloro che interrompono la frequenza prematuramente, il termine indica anche gli studenti che hanno concluso il ciclo d'istruzione o formazione, ma che non hanno superato l'esame e quindi non hanno ottenuto la qualifica corrispondente, senza riprovare nuovamente a sostenere l'esame ed uscendo di fatto dal sistema scolastico senza un titolo di scuola secondaria di II grado.

Una definizione allargata del concetto rappresenta anche coloro il cui percorso scolastico trova degli ostacoli e devia dal normale percorso tracciato, intendendo quindi ripetizioni, bocciature, riprese, cambi di scuola. Ma tale definizione si allontana dal concetto europeo che intende invece coloro che hanno abbandonato il percorso scolastico nel suo complesso.

Questa definizione viene spesso applicata dalle singole scuole quando devono calcolare il tasso di uscita dai propri percorsi, calcolando quindi tutti coloro che abbandonano la scuola, non avendo conoscenza di come e se sia ripreso il cammino scolastico del singolo ragazzo.

TASSO DI DISOCCUPAZIONE

Il tasso di disoccupazione calcolato a livello europeo, Eurostat³⁸, e a livello Istat coincide. Eurostat lo definisce così:

Glossary: Unemployment rate

³⁶ <http://noi-italia.istat.it>

³⁷ <https://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary>

³⁸ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Unemployment_rate

An unemployed person is defined by Eurostat, according to the guidelines of the International Labour Organization, as:

- *someone aged 15 to 74 (in Italy, Spain, the United Kingdom, Iceland, Norway: 16 to 74 years);*
- *without work during the reference week;*
- *available to start work within the next two weeks (or has already found a job to start within the next three months);*
- *actively having sought employment at some time during the last four weeks.*

The unemployment rate is the number of people unemployed as a percentage of the labour force.

L'ISTAT³⁹ specifica che le persone occupate comprendono coloro di 15 anni e più che nella settimana di riferimento - quella in cui viene effettuata la rilevazione - hanno svolto almeno un'ora di lavoro in una qualsiasi attività che preveda un corrispettivo monetario.

Le persone in cerca di occupazione comprendono le persone non occupate tra 15 e 74 anni che hanno effettuato almeno un'azione attiva di ricerca di lavoro nei trenta giorni che precedono l'intervista e sono disponibili a lavorare (o ad avviare un'attività autonoma) entro le due settimane successive all'intervista, oppure, inizieranno un lavoro entro tre mesi dalla data dell'intervista e sono disponibili a lavorare (o ad avviare un'attività autonoma) entro le due settimane successive all'intervista, qualora fosse possibile anticipare l'inizio del lavoro.

In sintesi quindi il tasso di disoccupazione è il rapporto tra le persone in cerca di occupazione e la forza lavoro; il tasso di disoccupazione di lunga durata è il rapporto tra le persone in cerca di occupazione da almeno 12 mesi e la forza lavoro.

TASSO DI OCCUPAZIONE

Anche in questo caso la definizione europea e quella italiana coincidono.

Eurostat⁴⁰ infatti definisce il tasso di occupazione come le persone impiegate rispetto al totale della popolazione comparabile.

Glossary: employment rate

³⁹ http://www3.istat.it/servizi/studenti/valoredati/Tavole/Tav_Lavoro.htm

⁴⁰ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Employment_rate

The employment rate is the percentage of employed persons in relation to the comparable total population. For the overall employment rate, the comparison is made with the population of working-age; but employment rates can also be calculated for a particular age group and/or gender in a specific geographical area (for example the males of age 15-24 employed versus total in one European Union (EU) Member State).

L'Istat⁴¹, sulla stessa linea, lo definisce come il rapporto tra gli occupati e la popolazione di 15 anni e più (generalmente, e in particolare nei confronti internazionali, si usa al denominatore la popolazione di 15-64 anni).

Il tasso di occupazione è un tasso più allargato di quello di disoccupazione perché considera al denominatore tutta la popolazione nel range di età considerato; il tasso di disoccupazione considera invece soltanto coloro che fanno parte della forza lavoro, cioè coloro che cercano attivamente lavoro.

Le persone che invece non cercano lavoro, e dunque non fanno parte della forza lavoro, sono definiti come “inoccupati”.

4. Indicatori di impatto sociale per la formazione

Sono molteplici gli indicatori che si possono utilizzare per definire l'impatto sociale dei percorsi formativi. Di seguito presento i più importanti, esplicitati con la modalità di calcolo che si conviene utilizzare per farli diventare valore quantitativo misurabile. Ma prima di definire l'impatto sociale è importante fare una panoramica sulle condizioni di svantaggio: educare e formare ragazzi appartenenti a queste categorie, che hanno una tendenza alla mancata integrazione nella società, è sicuramente un compito più arduo, ma che genera un impatto sociale più forte poiché va a colpire alla radice i problemi di quei ragazzi che nel mondo d'oggi rischiano l'isolamento dalla società.

CARATTERISTICHE PER LO SVANTAGGIO SOCIALE

Quali sono dunque le caratteristiche che favoriscono lo svantaggio sociale? Questa indagine è molto importante per verificare le condizioni di partenza dei beneficiari delle azioni formative, identificare cioè a che categoria appartengono, quanto sono a

⁴¹ http://www3.istat.it/servizi/studenti/valoredati/Tavole/Tav_Lavoro.htm

rischio NEET o diverso tipo di esclusione, i ragazzi che prendono parte ai percorsi formativi; determinare l'appartenenza a una specifica categoria e determinare il grado di rischio di diventare NEET o di essere escluso e le condizioni di partenza di ciascun ragazzo permette così di valutare il percorso di crescita della persona per quantificare non solo il valore assoluto dei suoi risultati, ma soprattutto il valore di crescita.

Infatti prendere in carico un ragazzo appartenente, in generale, a una o più categorie di svantaggio vuol dire pensare per lui un percorso ad hoc, con una serie di attività, risorse, monitoraggi differenti e più intensivi di un ragazzo non appartenente a categorie di rischio; tutto ciò comporta un costo maggiore per l'ente formatore, ma anche la possibilità di poter valutare i risultati conseguiti in un'ottica di cammino effettuato dal punto di partenza, non solo a livello assoluto.

Per poter effettuare ciò è molto utile suddividere i ragazzi in livelli di attenzione, comportamento e possibile sviluppo, secondo una griglia scientifica per attribuire a ciascuno un dato di partenza con cui confrontare tutte le statistiche sull'employment rate, sul valore scolastico raggiunto, sul successo del percorso.

Le caratteristiche che identificano il disagio e rendono più probabile l'inserimento in categorie di svantaggio, tra cui soprattutto il diventare NEET, sono diverse: innanzitutto quanto connesso con la situazione familiare come, per esempio, la presenza di un genitore solo, le separazioni, i dissidi tra i genitori, problematiche di uno o entrambi i genitori con giustizia, alcool o droga, malattie gravi in famiglia, l'abbandono subito, l'affidamento ai servizi sociali, sono tutte caratteristiche che rendono la situazione del ragazzo di particolare difficoltà.

La povertà della propria famiglia, dovuta anche ma non solo alla disoccupazione, è un altro elemento fondamentale che porta spesso i ragazzi a frequentare esperienze di microcriminalità e delinquenza, fino all'uso di sostanze che può avere conseguenze sia sul piano della salute che su quello della giustizia; e chi ha conosciuto il carcere o ha esperienze negative con il sistema giudiziario è oggettivamente in condizione più disagiata della media dei ragazzi di oggi.

Un difficile percorso scolastico avvicina di più i ragazzi alla dispersione, una delle caratteristiche primarie del disagio e dello status di NEET: difficoltà cognitive, relazionali ed emotive incontrate, scelte non adeguate, scarso interesse, identificano

fattori di rischio non solo per il percorso scolastico ma anche per il loro vivere quotidiano e l'integrazione nella società.

L'area relazionale, cioè i rapporti con i pari e con le figure adulte di riferimento, è un altro "spazio" dove i ragazzi sono chiamati a confrontarsi quotidianamente e dove può emergere la loro difficoltà poiché si manifestano comportamenti e atteggiamenti che possono essere di vittime, per esempio di atti di bullismo, di isolamento volontario sempre più favorito dalle nuove tecnologie, o al contrario essere atteggiamenti di perpetratori di atti di devianza acclarati o di aggressività etero o auto distruttiva, condizione sempre più riscontrata nei giovani d'oggi, che mal si sposano con la convivenza in una società civile.

Un'altra area da mappare con attenzione è quella identitaria: poco interesse verso le cose, un'immagine di sé negativa, basse aspettative di fronte alla vita, frustrazioni, mancanza di un progetto di vita, sradicamento culturale, mancanza di forti riferimenti valoriali, sono segnali forti di una situazione di disagio; queste ultime caratteristiche sono più psicologiche e meno scientifiche, ma è possibile riscontrare che i ragazzi in dispersione e/o NEET hanno, mediamente, un'identità debole e sono dunque ai margini della società.

Anche uno stato di salute debole determina un possibile stato di svantaggio, nelle diverse conformazioni che esso può assumere: si intende sia le difficoltà psichiche legate a dei ritardi delle funzioni mentali tra cui il ritardo cognitivo, di coordinamento e altri disturbi non verbali, sia le condizioni psichiatriche più gravi; inoltre anche alcuni stati quali l'iperattività o al contrario l'apatia, sia altre difficoltà legate allo stato fisico, dai piccoli problemi motori fino ai casi più gravi di disabilità fisica, portano i giovani a sperimentare scarsa integrazione e necessità di sostegni personalizzati di tipo psico-socio-educativo o clinico, a seconda della situazione nella quale si trovano.

Infine, per gli stranieri, una scarsa conoscenza della lingua del paese in cui vivono crea evidenti problemi di integrazione, con tutte le conseguenze di isolamento che ne possono derivare.

Vediamo dunque quali sono i principali indicatori con cui si può misurare l'impatto sociale di un percorso formativo, fermo restando che sarebbe importante suddividere i beneficiari secondo le categorie di rischio, per far emergere maggiormente la bontà del lavoro svolto con soggetti di cui alle caratteristiche sovra esposte.

1. TASSO DI OCCUPAZIONE/DISOCCUPAZIONE

Il primo indicatore, quello che tutto il mondo del lavoro osserva per valutare l'impatto di un percorso formativo, è il numero di ragazzi che trovano un lavoro tra coloro che lo cercano al termine del percorso; pertanto il tasso da utilizzare, secondo le definizioni di cui sopra è il "tasso di disoccupazione" dei ragazzi che terminano i percorsi, perché considera non l'intera popolazione scolastica ma soltanto coloro che non proseguono in un altro percorso formativo e cercano attivamente lavoro. Tale tasso va calcolato totale e ponderato, depurato cioè da quei valori che una fotografia puntuale non fa emergere, considerando anche il lavoro stagionale, il tasso di disabili certificati e ogni altra situazione non lineare.

Se si volesse calcolare il tasso di occupazione si dovrebbe calcolare l'intero universo dei ragazzi in uscita dai percorsi, ma andrebbero introdotti nel calcolo anche coloro che non cercano attivamente lavoro, spesso per motivi personali.

La metodologia di raccolta dati si basa su un'indagine qualitativa sulla situazione lavorativa degli ex-alunni a 6, 12 e 24 mesi dal termine del loro percorso presso l'ente di formazione. L'obiettivo è quello di conoscere la situazione lavorativa, il tipo di contratto, lo stipendio medio, il settore di lavoro e la coerenza con quanto studiato con tre differenti misurazioni, fino a due anni dall'uscita del percorso. Si considera infatti che dopo due anni dal termine del percorso scolastico l'incidenza della scuola sia sempre meno forte e prenda più importanza l'incidenza delle esperienze lavorative maturate nei due anni successivi alla fine del percorso.

Il tasso di disoccupazione deve dunque essere calcolato sui ragazzi che non proseguono il percorso scolastico né presso la scuola erogatrice della prestazione e del questionario, né presso altri enti formativi, in modo da avere un dato puro su coloro che effettivamente si sono messi in moto per cercare un posto di lavoro al termine del percorso scolastico. L'intervista ipotizzata può essere di tipo telefonico, ma per avere certezza dei dati sarebbe utile che gli alunni inviassero all'istituto scolastico copia del contratto di lavoro, in modo da certificare i dati.

Il meccanismo di calcolo del tasso di disoccupazione è dunque il seguente:

$$\frac{n^{\circ} \text{ ragazzi disoccupati tra coloro che terminano il percorso scolastico}}{n^{\circ} \text{ ragazzi che terminano il percorso scolastico e cercano attivamente lavoro}}$$

Ma come è possibile calcolare l'impatto sociale dell'istruzione nel facilitare l'occupazione? E' ovvio pensare che una minore disoccupazione genera un impatto sociale positivo per le persone, lo stato e la collettività, ma per calcolare in modo più scientifico il beneficio apportato dall'istruzione non basta il mero calcolo del pur utile tasso di disoccupazione a livello assoluto.

E' necessario confrontare il tasso di disoccupazione degli early school leavers con quello di coloro che hanno ottenuto almeno un titolo secondario superiore e compresi nello stesso range di età: in questo modo si rende evidente e provato l'impatto sociale generato dal servizio erogato dagli enti formativi.

Il calcolo proposto, dato un range di età, è dunque il seguente:

tasso di disoccupazione medio early school leavers – tasso di disoccupazione medio ragazzi con un titolo di qualifica/diploma professionale

Questa differenza mette in luce in generale l'impatto delle istituzioni formative che portano almeno a qualifica i propri studenti e generano quindi un impatto sociale, i cui effetti descriveremo approfonditamente più avanti.

Per verificare l'impatto sociale e la bontà di un servizio scolastico, è utile confrontare il tasso di disoccupazione con quello di scuole simili, sia per presenza territoriale, sia per tipo di formazione erogata o meglio ancora di qualifica/diploma/titolo rilasciato; questi dati non sono facilmente reperibili, essendo a disposizione solo della pubblica amministrazione nelle diverse modalità in cui raccoglie i dati dagli enti di formazione. In Regione Lombardia, per esempio, vige l'obbligo per gli enti di fornire i dati sull'occupazione, raccolti tramite intervista telefonica o in presenza, a 6 mesi dalla conclusione del percorso per quei ragazzi che non hanno proseguito gli studi; tali dati vengono restituiti alle istituzioni scolastiche in forma aggregata, ciascuno per il proprio ente, rendendo di fatto non consultabile la situazione di altri enti del territorio.

Un discorso a parte merita il tasso il collocamento al lavoro dei disabili certificati: data la situazione di estrema difficoltà nel collocare questo tipo di beneficiari, è bene effettuare una misurazione a sé stante, per non inficiare i dati generali sull'occupazione e per far emergere quegli esempi virtuosi di istituzioni scolastiche in grado di collocare tale utenza sul mercato.

I dati relativi all'occupazione possono costituire un trend interessante da conoscere da parte dell'ente, pertanto è buona prassi raccogliere i dati almeno dei ragazzi che hanno terminato le ultime cinque annualità, facendosi raccontare la loro storia professionale. Negli Stati Uniti hanno grande impatto sull'opinione pubblica le storie di successo, i racconti di ragazzi qualunque che hanno frequentato una scuola e sono diventati "qualcuno" nel loro lavoro, che hanno avuto successo malgrado le difficoltà riscontrate nel percorso formativo; queste storie mostrano sicuramente una grande capacità personale di coloro che hanno ottenuto un'importante posizione lavorativa, ma dimostrano anche l'utilità di un determinato percorso formativo, che ha contribuito a fornire le basi per un successivo sviluppo.

2. SISTEMA FISCALE E WELFARE

Un altro indicatore di impatto sociale nei sistemi formativi è relativo al valore dell'istruzione nel generare un impatto economico sulla società, producendo un maggior numero di tasse e di contributi. Questo indicatore si basa sull'assunto che un più elevato livello di istruzione genera più possibilità di avere un buon lavoro e di avanzare nella carriera, di avere quindi uno stipendio più alto di coloro con un grado di istruzione più basso, arrivando a generare un miglior introito per la società e la sua economia, a partire da un maggior numero di tasse e di contributi pagati nel corso della vita.

Tale assunto è stato dimostrato da molti autori⁴², anche se non è sempre verificato e diretto: oggi alcuni laureati hanno minori possibilità di lavoro e stipendi più bassi di tecnici specializzati in importanti settori, ma in generale è stato riscontrato che coloro con la licenza media come massimo titolo conseguito hanno uno stipendio medio più basso di coloro che terminano la scuola secondaria superiore conseguendo almeno una qualifica professionale.

Per calcolare quanto impatta socialmente l'istruzione e, in particolare, il conseguimento minimo di una qualifica/diploma è opportuno utilizzare come metodo quello del confronto tra un gruppo di occupati con qualifica e un gruppo di disoccupati; questo perché in Europa la percentuale di disoccupati tra gli early school leavers (nel range 15-24 anni) è pari al 59,7%, contro una disoccupazione del 35,3%

⁴² Cfr. Levin H., Rouse C. (2012), *The True Cost of High School Dropouts*, NY Times, New York, 25 January 2012 and Cipollone P., Cingano F. (2009), *I rendimenti dell'istruzione*, Questioni di economia e finanza, Banca d'Italia

per i ragazzi compresi nello stesso range di età⁴³, ma in possesso di un titolo di scuola secondaria superiore. A livello europeo⁴⁴ i dati assoluti sono differenti, ma mostrano lo stesso gap: 40,1% è la percentuale di disoccupazione degli early school leavers mentre è del 23,2% la disoccupazione dei pari età con un titolo di scuola secondaria superiore. Questo gruppo di ragazzi disoccupati e non iscritti a nessun percorso va ad allargare la platea dei NEET, concetto che in Europa ha assunto grande interesse perché genera un costo sociale di particolare livello a causa dell'alto numero di ragazzi nello status di NEET.

Per quantificare dunque i mancati introiti annuali per lo stato derivanti dalla disoccupazione di un giovane, o ancora meglio del suo status di NEET, si utilizza in Italia il seguente metodo di calcolo:

$$\text{Mancato income lordo} * \text{tasso IRPEF} + \text{mancato income lordo} * \text{tasso INPS}$$

Lo stesso metodo di calcolo può essere applicato agli altri paesi europei sostituendo al tasso IRPEF e INPS i tassi propri dei paesi considerati.

La letteratura europea⁴⁵ fornisce come mancato income medio la cifra di 14.337€; in Italia la tassazione media sul reddito, comprendente il tasso IRPEF+INPS è calcolabile nella misura dell'aliquota del 33%. Pertanto si stima che il costo medio di un NEET, per la sola parte dovuto al mancato introito fiscale e contributivo da parte dello stato, è pari a 4.731,2€ all'anno.

Oltre al suddetto indicatore, è fondamentale considerare anche il costo del welfare per lo Stato, cioè i trasferimenti diretti che lo stato eroga nelle sue diverse forme ai disoccupati: assegno di disoccupazione, prestazioni di sostegno al reddito, assegni di disabilità, assegni di malattia, etc...

Il meccanismo di calcolo del costo medio per ogni NEET è il seguente:

$$\frac{\text{trasferimenti diretti di welfare effettuati dallo stato per politiche sociali connesse alla disoccupazione/ numero di NEET}}$$

⁴³ Tuttoscuola (2014), Dispersione nella scuola secondaria superiore statale, Roma

⁴⁴ European Commission (2014), Europe2020 Target: Early Leavers from Education and Training.

⁴⁵ Cfr. Eurofund (2012), NEETs young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe, Dublin

Lo studio europeo di cui sopra⁴⁶ calcola l'importo totale di denaro versato dallo stato tramite politiche di welfare e valuta l'assegno medio di welfare per ogni NEET nella misura di 135€ a persona, su dati 2011.

3. CRIMINALITA' E SALUTE

La correlazione proporzionale tra il tasso di criminalità e il livello di istruzione e tra le condizioni di buona salute e il tasso di istruzione sono due concetti verificati da più autori, anche se hanno il limite di non poter essere facilmente calcolabili⁴⁷.

Con un semplice ragionamento si può affermare che un livello di istruzione più alto favorisce la possibilità di avere un lavoro e quindi abbassa il tasso di delinquenza, poiché le persone hanno più denaro per mantenersi e con un reato avrebbero molto più da perdere di coloro che non hanno un lavoro; in secondo luogo, nella platea degli early school leavers statisticamente si riscontrano casi di persone che vivono in peggiori condizioni sociali, pertanto sono più portati a delinquere di altri.

Per un calcolo completo dei costi è necessario calcolare dapprima il numero che forma le due coorti tra i carcerati del sistema italiano: la prima coorte è formata dal numero di carcerati che hanno come massimo titolo la licenza media o inferiore, la seconda coorte dai carcerati che hanno raggiunto almeno la qualifica professionale.

Definite le due coorti, è necessario definire i costi per lo stato del sistema giudiziario; tali costi si possono calcolare come costo dei tribunali per tutte le procedure penali e civili; costo del sistema carcerario nel suo complesso di strutture, uomini e mezzi; costo della prevenzione, di uomini, mezzi e strutture deputate a contenere la delinquenza; infine costo derivante dal mancato introito fiscale da parte di coloro che sono in carcere e delle spese a loro favore, in particolare quelle mediche.

Il meccanismo di calcolo, definiti quindi i parametri, è il prodotto tra:

*(costo del sistema giudiziario + carcerario + preventivo + mancato introito fiscale+spese per carcerati) * (% carcerati con titolo scolastico superiore - % carcerati con max licenza media)*

⁴⁶ Cfr. Eurofund (2012), NEETs young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe, Dublin

⁴⁷ Cfr. Lochner L., Moretti E. (2004), The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports, American Economic Review; Levin H., Belfield C., Muennig P., Rouse C. (2006), The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children, Columbia University; Cipollone P., Radicchia D., Rosolia A. (2005), The Effect of Education on Youth Mortality, Banca d'Italia

Se si volesse entrare nel dettaglio, si dovrebbe calcolare i costi per ogni tipologia di reato, dato che un omicidio ha un costo decisamente più elevato di una piccola rapina, e rapportarli con la differenza percentuale di carcerati che hanno sviluppato tale reato in un determinato anno, in base al loro titolo di studio.

L'impatto sociale è dunque determinato dalla capacità della scuola di fornire un'istruzione e contribuire al raggiungimento di un titolo di studio, formando anche persone che abbiano a cuore i diritti, doveri e valori civili e sociali, il rispetto di persone e cose nella società. Ogni ente formativo può inoltre calcolare, nel suo piccolo, il tasso di recidiva dei ragazzi che cominciano la formazione avendo già precedenti con la giustizia, più o meno grandi.

Dal punto di vista delle condizioni di salute è verificato che una migliore istruzione porta a migliori condizioni di vita e quindi, statisticamente, ad uno stato di salute migliore.

Le persone con un'istruzione minore incidono maggiormente sui costi dello stato per i presidi medici, siano essi locali o ospedalieri. La popolazione con un livello di studi più elevato e che quindi, mediamente, gode di maggiori introiti, accede più spesso a cure preventive, che costano meno delle cure erogate in condizione di problema o per ridurre una malattia già riscontrata. Inoltre, mediamente, le persone con istruzione più elevata fumano di meno, hanno meno accessi al pronto soccorso e alla guardia medica, subiscono meno incidenti domestici, hanno meno ricoveri ospedalieri.

Il calcolo di dettaglio del beneficio derivante dall'istruzione si può effettuare verificando per ogni tipologia di intervento la percentuale di accessi al servizio da parte delle due coorti di cui sopra (diplomati e non diplomati), tenendo conto del costo di ciascuna prestazione medica.

Pertanto in sintesi l'indicatore è così misurabile:

$$\sum \text{Costo prestazione erogata} * (\% \text{ pazienti con titolo scolastico superiore} - \% \text{ pazienti con licenza media o titolo inferiore})$$

Tale calcolo presenta anche dei limiti, in prima istanza di reperimento dei dati, pertanto non sono a conoscenza di un calcolo di una tale profondità su tutte le prestazioni mediche erogate; inoltre l'aspettativa media di vita è più alta per le persone più istruite, effetto che in parte dovrebbe mitigare i più alti costi per gli early

school leavers che usufruirebbero delle cure mediche in modo più intenso ma per meno anni.

Resta il fatto che una scuola che recupera dalla dispersione alcuni ragazzi, genera un beneficio sociale anche dal punto di vista sanitario, sia per i ragazzi stessi che aumentano la loro aspettativa di vita e le loro condizioni di salute, sia per il sistema economico che avrà una riduzione delle spese.

4. LE COMPETENZE NON TECNICHE

Molti imprenditori, negli incontri maturati nel corso degli anni tra enti formativi e imprese, hanno collaborato alla co-progettazione dei tirocini formativi; tanti di essi hanno poi assunto ragazzi usciti dai percorsi professionali, una volta terminato il loro percorso curricolare.

Nel rapporto con questi imprenditori e artigiani di diversi settori, dalla ristorazione, alla falegnameria, alla moda, risulta evidente in loro un'esigenza: per portare avanti il loro business hanno bisogno di ragazzi motivati, di uomini pronti a impegnarsi, di ragazzi in gamba che non abbiano paura del lavoro e delle sfide che porta, di ragazzi disposti a mettersi in discussione e ad imparare giorno dopo giorno. Pertanto molti hanno proprio sottolineato come fosse importante che la scuola formasse uomini; alle competenze tecniche specifiche avrebbero pensato loro, insegnandole nel lavoro quotidiano.

Le scuole dovrebbero quindi dotarsi di alcuni strumenti di monitoraggio più scientifico di tali richieste degli imprenditori che rispondono alle seguenti domande: cosa vuol dire formare uomini? Quali sono le competenze non tecniche di cui i ragazzi hanno bisogno per entrare nel mondo del lavoro? Che cosa desiderano gli imprenditori in un ragazzo, al di là della sua abilità specifica per la professione in cui vuole emergere?

Una mappatura degli obiettivi desiderati dai datori di lavoro, completa anche se non per forza esaustiva, rispetto ai ragazzi durante il periodo di stage è stata suddivisa secondo tre categorie:

- 1) Obiettivi primari
- 2) Competenze trasversali
- 3) Comportamenti

1- Gli obiettivi primari valutati sono i seguenti:

GRADO DI RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI PROGRAMMATI

Verificare i propri desideri, valorizzando le proprie attitudini, in funzione della realizzazione di un percorso lavorativo realistico

Sperimentare la valenza educativa del lavoro, come strumento per la costruzione del sé e la gratificazione personale

Realizzare un forte percorso a valenza orientativa

Coinvolgersi e mettersi alla prova in ambito lavorativo per raggiungere le competenze, le abilità e conoscenze necessarie

Comportarsi in modo sicuro, utilizzando correttamente attrezzature e utensili

Tabella 3 – Obiettivi valutati tirocinio formativo

2- Le competenze trasversali mappate sono le seguenti:

COMPETENZE TRASVERSALI

Comprende il compito assegnato

Sa gestire il proprio tempo lavorativo

Programma le attività da svolgere in base alle indicazioni ricevute

Svolge il lavoro in forma completa

Utilizza strumenti e attrezzature e lo fa in sicurezza

Fronteggia le situazioni e risolve problemi

Riconosce e segnala un problema

E' capace di lavorare in gruppo/lavora con gli altri

Si relaziona adeguatamente con i responsabili

Conosce i rischi del luogo di lavoro e le procedure di emergenza ed evacuazione

Tabella 4 – Competenze trasversali mappate tirocinio formativo

3- I principali comportamenti mappati sono invece quelli descritti sotto:

CAPACITA' DI METTERE IN ATTO I SEGUENTI COMPORTAMENTI

E' motivato ed interessato

E' rispettoso degli orari e delle scadenze

E' disponibile ed accetta le correzioni

S'impegna nelle attività

E' autonomo

E' in grado di chiedere aiuto nelle difficoltà

Tabella 5 – Comportamenti mappati tirocinio formativo

La mappatura di tali competenze identifica un importante indicatore, uno di quelli meno quantitativi, ma che esprime tutta la qualità che le imprese desiderano. E che è fonte di aumento e miglioramento dell'indicatore primario di qualità dei percorsi, ovvero la percentuale di ragazzi che al termine del percorso trovano lavoro.

5. TASSO DI SUCCESSO E VALUTAZIONE SCOLASTICA

Un altro aspetto di cui tener conto è la valutazione scolastica e il tasso di successo di un percorso. Questi due indicatori non generano impatto sociale di per sé, ma contribuiscono a formare ragazzi meglio inseriti nell'ambito scolastico e diminuiscono considerevolmente il rischio dispersione.

Per quanto concerne il tasso di successo dei percorsi scolastici "tradizionali" si fa riferimento alla percentuale di ragazzi che concludono positivamente, con una promozione, l'annualità oggetto della rilevazione, rispetto al numero di ragazzi iscritti all'inizio dell'anno. Questo parametro non è sufficiente ad indentificare un impatto sociale, ma il fatto di proseguire un percorso scolastico evita il fatto che i ragazzi abbandonino gli studi e vadano ad aumentare il gruppo dei dispersi.

Inoltre è importante sottolineare anche la misurazione assoluta dei voti conseguiti, in particolare in certe discipline; una media voti elevata nelle discipline tecnico-professionale può significare per lo studente maggiori competenze per affrontare il mondo del lavoro. Questo non deve sminuire le materie di base, italiano, matematica, inglese in primis, perché restano un patrimonio fondamentale del nostro sistema scolastico e permettono, se erogate con un'attenzione all'esperienza e meno alla nozionistica, di acquisire competenze di linguaggio, riflessione, pensiero, comunicazione, espressione altrettanto validi per il mondo del lavoro e per le proprie relazioni.

Ma il panorama dei corsi erogati è fatto anche da percorsi sperimentali di contrasto alla dispersione scolastica, il cui obiettivo è sostenere questi giovani e non tanto conseguire una promozione a fine anno, dato che sono giovani già fuori dal tradizionale sistema di rilevazione: in questo caso il tasso di successo è quantificabile nella misura in cui i ragazzi mostrano una tenuta del percorso secondo un numero di presenze e un risultato definiti prima all'avvio. In questo caso, tale parametro può essere considerato una misura di impatto sociale poiché la semplice frequenza ad un tale percorso permette a giovani dispersi di essere reinseriti in un percorso scolastico

e quindi di uscire dal novero di NEET, e permette quindi allo stato di risparmiare risorse per il loro sostegno.

La valutazione assoluta, di passaggio d'anno o di frequenza, però è un dato che non tiene sempre conto del cammino di crescita dei beneficiari coinvolti; per valutare l'impatto sociale di un'attività formativa e dunque dell'ente erogatore è opportuno considerare il gap di competenze, abilità e conoscenze che i ragazzi sviluppano tra il loro ingresso nella scuola e la loro uscita. Solo in questo modo sarà possibile valorizzare coloro che non ottengono un importante risultato dal punto di vista assoluto, ma in realtà hanno compiuto un gran cammino personale e formativo poiché le loro condizioni di partenza erano inferiori alla media, appartenendo a fasce specifiche di disagio.

Questo calcolo può essere effettuato in particolare sulle materie cosiddette "di base" (italiano, matematica, inglese) poiché è più semplice la rilevazione delle competenze iniziali e finali; più difficile applicarlo alle discipline tecnico-professionali, perché spesso il livello di partenza è basso e uguale per tutti, non essendo inficiato da competenze in dotazione in precedenza.

Regione Lombardia dall'anno scolastico 2013-2014 ha sviluppato un sistema di rating per i percorsi IeFP, sul quale effettueremo un approfondimento più avanti; in questa fase mi preme sottolineare come il rating tenga in importante considerazione il parametro che abbiamo appena descritto: infatti nella prova centralizzata dell'esame di qualifica professionale, per le competenze di matematica e italiano, sono presenti, tra le altre, 4 domande che sono già state sottoposte agli studenti durante il test di ingresso di tre anni prima. Questo permette di poter valutare, studente per studente e scuola per scuola, aggregando i dati, il cammino di crescita dei ragazzi nel corso dei tre anni e il progredire delle loro competenze.

Questo metodo è un primo tentativo, anche in Italia, di dare una scientificità maggiore ai risultati conseguiti dagli studenti e valutare il loro percorso scolastico tenendo conto delle condizioni di partenza.

Il meccanismo di calcolo sovra espresso intende dunque valorizzare il gap di competenza medio tra l'avvio e la fine del percorso secondo questa formula:

$$\frac{\sum (\text{valutazione finale} - \text{valutazione iniziale})}{n}$$

n° ragazzi che concludono il percorso

6. ALTRI SERVIZI E INDICATORI

Gli enti formativi effettuano altri servizi che sono identificabili con un impatto sociale, in alcuni casi anche notevole. Ne descriviamo tre in particolare, che sono sempre più richiesti alle istituzioni formative per l'importanza che assumono nella società di oggi.

Il primo servizio che genera impatto sociale è tutto quanto viene offerto ai ragazzi in carico ai servizi sociali: questi ragazzi attraversano una situazione familiare di notevole complessità, tanto che è l'ente pubblico a doversi preoccupare del loro futuro, deve trovar loro una situazione di accoglienza e sviluppo umano e scolastico poiché la famiglia di origine è venuta meno al suo compito educativo.

Il lavoro dei servizi sociali dei comuni è dunque a carico dei contribuenti, pertanto una situazione dove questi ragazzi possano ritrovare sé stessi, intraprendere con successo un percorso scolastico, sviluppare competenze per l'orientamento lavorativo, apprendere alcune discipline tecniche, essere educati da adulti forti che hanno a cuore il loro percorso umano, è una condizione che aiuta lo sviluppo personale dei ragazzi e la possibilità che essi trovino un posto nel mondo. Basterebbe anche solo verificare il cammino umano che questi ragazzi intraprendono per giudicare l'impatto sociale delle attività, ma non tutto è uguale, non tutti i percorsi ottengono lo stesso effetto e offrono le stesse opportunità.

Pertanto per calcolare l'impatto sociale delle attività nei confronti di questi ragazzi in situazione di particolare disagio, in primis familiare, è utile rapportare i costi ai risultati: per costi si intende tutto quanto sostenuto dall'ente di formazione, e fornito a titolo gratuito ai ragazzi, sia per quanto concerne le attività curriculari che quelle extracurriculari:

costo delle attività erogate per ragazzi seguiti dai servizi sociali (curriculari, corsi recupero, attività extracurriculari, sportello psicologico, tutoraggio personalizzato)
** tasso di successo del percorso scolastico dei beneficiari*

Per tasso di successo si intende sia il passaggio dell'anno frequentato, ma anche, per scendere di più nel dettaglio, la valutazione finale della pagella e il tasso di occupazione/disoccupazione al termine dell'intero percorso.

Un secondo servizio da valutare è quello relativo allo sportello psicologico e al supporto terapeutico: sempre più enti formativi forniscono gratuitamente ai loro

studenti un servizio tenuto da uno psicologo professionista per confrontarsi su tutte le difficoltà relazionali, familiari e scolastiche; il servizio è a libero accesso, spesso anche in forma anonima. Alcuni di questi enti forniscono anche un servizio di supporto terapeutico per i ragazzi più in difficoltà cui non è sufficiente l'intervento di uno psicologo per sostenere il loro cammino nella società.

Questi servizi, se fossero pagati dalle famiglie o dai servizi sociali, sarebbero un costo non indifferente, pertanto l'impatto sociale già si configura con il risparmio ottenuto dalle famiglie per usufruire di un tale servizio utile ai propri figli.

Per calcolare però l'impatto sociale in modo più approfondito, è sempre necessario rapportare il costo ai risultati raggiunti, secondo una formula:

*costo servizio erogato * numero dei ragazzi * tasso di successo dei ragazzi*

Un terzo indicatore da valutare è il concetto di “scuola aperta”; le scuole sono una delle più grandi architetture sociali dell'Italia e fino ad oggi l'idea di scuola aperta si è configurata più come un'eccezione che una realtà concreta. Da qualche anno però alcune istituzioni hanno cominciato ad aprire i loro spazi anche al di fuori dell'orario scolastico per accogliere studenti, famiglie, semplici cittadini anche al pomeriggio, al sabato e persino alla domenica. L'esperienza delle scuole aperte si può così configurare come un punto di aggregazione sociale per gli studenti, le famiglie, la comunità; è un luogo di integrazione e inclusione, anche per gli stranieri, i BES e i diversamente abili; è un'esperienza di sussidiarietà e di rapporto forte con il territorio che si pone in maniera innovativa.

Le attività che si possono realizzare sono molteplici, ma tutte volte a creare aggregazione, accoglienza, approfondimento per gli studenti; tutto questo ha un costo, spesso sostenuto dagli enti che devono retribuire il lavoro e devono fare i conti con gli oneri di gestione, ma si ottiene anche un forte impatto sociale perché genera una nuova idea di comunità sociale, una condivisione delle esperienze e dei bisogni, favorisce il volontariato, costruisce percorsi condivisi, favorisce l'apprendimento degli studenti.

In questo caso effettuare una misura matematica dell'impatto sociale è più difficile: se i costi sono piuttosto semplici da calcolare (personale retribuito, oneri di gestione che comprendono l'utilizzo degli spazi), i benefici diretti e indiretti che vengono generati non sono calcolabili secondo un modello matematico perché spesso non

sono verificabili direttamente o emergono nel corso degli anni, sia a livello di singoli che di comunità.

Resta comunque il fatto che chi offre un servizio di qualità aprendo all'accoglienza i propri spazi, concedendo il proprio tempo, ha sicuramente un ritorno nell'impatto sociale che esso genera negli studenti e nella comunità, tale da pensare di sviluppare strumenti di sostegno alla diffusione di tali pratiche in modo più incisivo.

E' possibile anche definire altri indicatori di impatto sociale per le imprese formative, anche se è più difficile quantificare i benefici che possono rendere; alcuni centri di formazione si pongono anche come modello di business, per autosostenersi e reinvestire i propri fondi nella formazione dei ragazzi: per fare ciò, in particolare in Lombardia, grazie alla normativa da poco approvata che lo ha permesso, vendono prodotti e servizi realizzati da e con i ragazzi. La vendita genera così un doppio impatto: da un punto di vista economico è possibile per l'impresa sociale coprire i propri costi e realizzare, a volte, un piccolo profitto da reinvestire; da un punto di vista formativo i ragazzi si trovano coinvolti nella produzione reale di beni e servizi e la loro esperienza diventa così ancora più vicina al mondo del lavoro, dovendosi confrontare con logiche di mercato per prezzo, qualità e servizio.

Questa pratica in Italia non è così diffusa, anche perché in molti casi è la stessa normativa a impedirlo, temendo un problema per la concorrenza tra le imprese sociali formative e le imprese profit che operano nello stesso segmento; però è un'opportunità che genera sicuramente una logica win-win per la scuola e i ragazzi.

Un ultimo punto che vorrei sottolineare è il networking, forte indicatore di impatto sociale per un'impresa formativa: la capacità di costruzione di reti con gli attori locali, le imprese del territorio, le parti sociali, le istituzioni, per la determinazione di politiche comuni è un importante indicatore di cui tener conto nella valutazione di ciò che un ente è in grado di costruire non solo per i propri ragazzi ma per l'intera comunità; in riferimento alle imprese profit è interessante valutare la capacità di coinvolgere le imprese del territorio come co-progettisti della formazione, e non solo come meri appoggi per effettuare tirocini. Il calcolo dell'impatto sociale, non semplice dal punto di vista matematico, è possibile verificando il valore aggiunto formativo generato da queste imprese, sia per i ragazzi (e quindi per la scuola) sia per l'impresa stessa.

7. SINTESI

Di seguito offriamo una tabella riassuntiva dell'impatto sociale dell'educazione e della formazione secondo i parametri che abbiamo descritto nelle pagine precedenti: una maggiore educazione e formazione porta, mediamente, benefici alle persone cui viene erogata la formazione, alla pubblica amministrazione, alla società nel suo complesso.

Benefici	Descrizione impatto
Benefici personali	1- Maggiore guadagno economico derivante da una maggiore occupazione e da un più alto livello di carriera 2- Migliore salute e condizioni di vita 3- Competenze “umane”, competenze trasversali e comportamenti migliori per vivere nella società 4- Minori costi per le famiglie per attività formative e assistenziali A queste quattro caratteristiche va detratto il costo per sostenere i maggiori studi
Benefici per la PA	1- Maggiori tasse 2- Minori trasferimenti per il welfare 3- Minori costi per il sistema giudiziario, carcerario e di prevenzione 4- Minori costi per il sistema sanitario 5- Minori costi per il sistema dei servizi sociali
Benefici sociali	Esternalità positive derivanti da: 1- Maggiore occupazione e quindi produzione 2- Minore criminalità 3- Miglior condizione di salute 4- Persone recuperate, più inserite nella società e costruttive 5- Migliore senso comunitario 6- Costruzione di un networking più forte e ampio per il bene comune

Tabella 6 – Benefici e impatto sociale della formazione

5. Social return on investment: SROI

Tra gli approcci di calcolo dell'impatto sociale uno dei più conosciuti è sicuramente lo SROI, Social Return on Investment, che intende misurare, attraverso un complesso metodo di calcolo che andrò ora a indagare, il rapporto tra benefici e costi sostenuti per un progetto o iniziativa.

Lo SROI più diffuso, che misura effettivamente quanto accaduto e il beneficio sociale effettivamente realizzato, è quello che intende misurare gli effetti ex-post, su outcome reali già raggiunti; da non dimenticare però anche l'approccio previsionale che misura i benefici attesi ex-ante, da verificare ex-post con uno SROI successivo.

Il concetto di SROI è stato proposto all'inizio di questo secolo dalla New Economic Foundation e fatto proprio dallo Sroi Network fondato nel 2006, che conta oggi più di 600 membri; il Network ha prodotto nel 2009 una pubblicazione finanziata dal Governo Britannico che riassume tutti i punti cruciali dello SROI per avvicinarlo al mondo delle imprese e soprattutto del terzo settore, con il contributo di New Economic Foundation, Charities Evaluation Services, National Council for Voluntary Organizations e New Philanthropy Capital. Lo SROI si applica a numerosi settori economici, anche a quello della formazione, ma non è un indicatore specifico per i servizi formativi.

Lo SROI si basa su 7 principi cardine⁴⁸, come esplicita lo SROI network, e sui quali è possibile effettuare il calcolo dell'impatto sociale:

- Coinvolgere gli stakeholder;
- Comprendere il cambiamento;
- Valutare ciò che conta;
- Includere solo ciò che è materiale;
- Non sovrastimare;
- Essere trasparenti;
- Verificare il risultato.

Il punto principale per dare avvio ad una misurazione basata sullo SROI è identificare gli stakeholder che fanno parte del perimetro di indagine; per stakeholder si intendono i beneficiari finali del progetto, ma anche tutte le persone che possono

⁴⁸ Cfr. Nicholls J., Lawlor E., Neitzert E., Goodspeed T. (2012), A guide to Social Return on Investment, The SROI Network, London

trarre un beneficio dal progetto medesimo, tra cui i finanziatori, le risorse umane coinvolte nel lavoro con qualsiasi forma contrattuale o volontaria, il governo o chi sostiene la spesa pubblica per quel determinato capitolo, tutti coloro che possono ricevere un danno o un beneficio dalle iniziative.

Nella fase preliminare va anche definito tutto il perimetro nel quale si intende calcolare lo SROI, le risorse messe in campo per farlo, il tempo di applicazione, l'obiettivo che si vuole conseguire per poter eventualmente modificare alcune decisioni nella fase di calcolo.

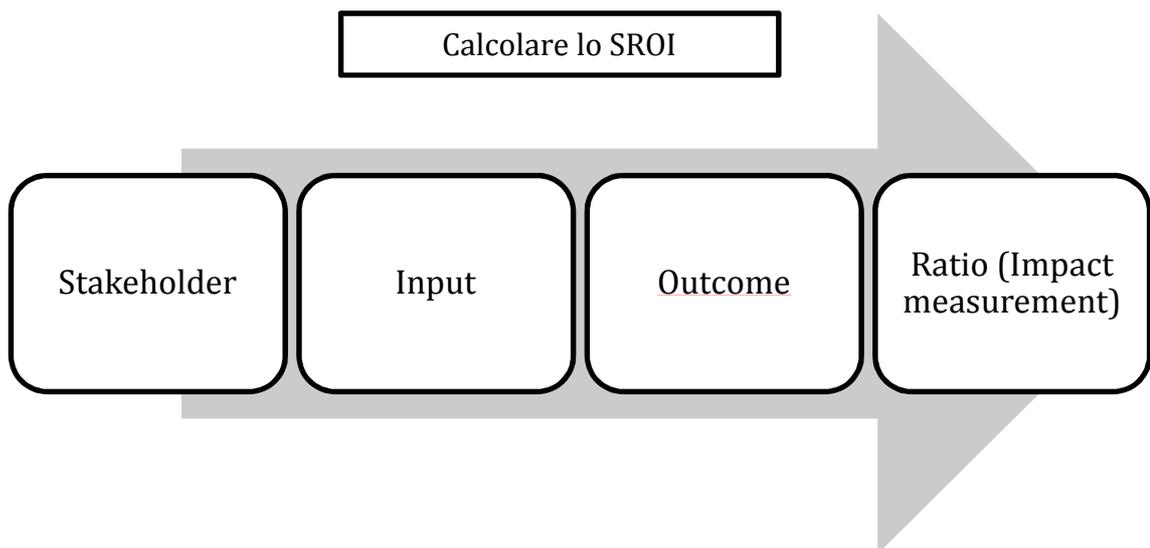


Figura 3 – Processo per calcolare lo SROI

Dopo l'analisi preliminare si entra nella fase vera e propria di mappatura degli outcome, cioè dei risultati concreti raggiunti o previsti dal progetto, esplicitando degli indicatori che permettono di identificare con precisione gli outcome raggiunti o previsti. E' di fondamentale importanza considerare gli outcome e non gli output che sono un concetto differente: gli output sono risultati quantitativi delle attività svolte, mentre gli outcome sono i risultati positivi o negativi (benefici o danni) per ciascun stakeholder.

Prima di misurare output e outcome, vanno misurati gli input di ingresso, cioè i fattori produttivi, le risorse umane o materiali utilizzate nello svolgimento del progetto, gli investimenti effettuati. Gli input devono essere descritti e quantificati, cioè va attribuito loro un valore economico, necessario per l'analisi quantitativa successiva.

Terminata la mappatura e quantificazione degli input, e la raccolta di output e outcome, il passaggio successivo è l'attribuzione di ogni determinato outcome ad

uno specifico stakeholder, che ha beneficiato del risultato delle attività effettuate; il metodo può essere quello delle interviste mirate che spesso portano a scoprire degli outcome non previsti o ad evidenziare pesi diversi ad outcome precedentemente previsti; gli outcome possono essere anche negativi, in tal caso si configura un danno per lo stakeholder coinvolto.

Il passo successivo apre la strada al vero e proprio calcolo: è necessario identificare con precisione il valore di ciascun outcome, tramite indicatori precisi che lo rendono valore quantitativo misurabile; di conseguenza va effettuata una misurazione di tutti gli indicatori proposti che li renda valori numerici confrontabili con gli stessi indicatori su livelli del passato, poiché lo SROI intende misurare non solo il valore assoluto raggiunto, ma il gap positivo realizzato rispetto ad uno status quo, uno status precedente o una situazione che si sarebbe comunque realizzata.

Per fornire un esempio proviamo a ipotizzare un sistema formativo che ha realizzato un progetto di contrasto alla dispersione scolastica e di introduzione al mercato del lavoro: uno degli output del progetto è il numero delle ore realizzate e la relativa frequenza dei ragazzi, ma l'outcome è l'ottenimento di un posto di lavoro; l'indicatore relativo a un tale outcome può essere la valutazione della situazione lavorativa di un ragazzo a 6-12 mesi dal termine del percorso per evidenziare se l'outcome è stato raggiunto, tramite interviste dedicate ai ragazzi e, per controllo, ai datori di lavoro da loro citati, possibilmente con copia del contratto per avere la certezza assoluta del raggiungimento dell'indicatore.

Sono stati dunque stabiliti gli indicatori e gli è stata attribuita una quantificazione numerica; tale valutazione numerica (per esempio un tasso di occupazione di ragazzi dopo un corso di contrasto alla dispersione pari al 70%) deve essere tramutata in valorizzazione economica, valutando quanto vale ciascun punto percentuale di occupazione; il passo successivo è verificare di fatto l'impatto prodotto dalle attività effettuate, a partire dal valore economico dato agli indicatori, ma depurato di alcune quantità che vado ora ad approfondire.

Il primo valore è il deadweight, con il quale si intende misurare la quantità di outcome che sarebbe stata comunque prodotta, indipendentemente dall'intervento realizzato; questa percentuale deve essere dunque sottratta alla quantità di outcome calcolato in precedenza, per raggiungere un vero risultato reale dell'outcome

aggiuntivo prodotto dalla nostra azione. In parallelo al deadweight è utile stimare quali sono i risultati specifici raggiunti grazie al contributo di altre organizzazioni o di leggi/iniziative esterne intraprese, attribuendo quindi una percentuale il più realistica possibile dell'outcome a risorse o fatti reali.

Il drop-off intende calcolare la durata dell'outcome nel tempo, poiché i risultati di un'attività si vedono di più nel breve periodo e meno col passare del tempo; pertanto è utile stabilire, a distanza maggiore di un anno dall'attività erogata, quale percentuale dell'outcome va tolta per rendere il risultato più realistico.

Nell'esempio precedente per calcolare il risultato della nostra attività formativa volta ad aiutare i ragazzi a trovare un lavoro, bisognerebbe detrarre dalla percentuale di successo il deadweight, rifacendosi al benchmarking più accurato possibile: tale confronto dovrebbe misurare il tasso di occupazione di ragazzi NEET o in dispersione scolastica e sottrarlo al nostro risultato di occupazione. Per quanto concerne il drop-off a distanza di un anno dal termine del percorso formativo, bisognerebbe calcolare il tasso di successo diminuito di una quota standard del 10% e successivamente di un ulteriore 10% per ogni anno fino ad un massimo di 5 anni quando la formazione non ha più grande rilevanza per l'occupazione e l'outcome si esaurisce.

La fase finale del processo è il calcolo dello SROI come ratio o rapporto sintetico; dai dati desunti in precedenza si calcola quindi la somma dei benefici per gli anni di durata e validità di ciascun indicatore. Una volta sommati tutti i benefici essi vanno attualizzati applicando quindi il tasso di sconto, per rendere esplicito il valore temporale del denaro, e calcolando quindi il valore attuale dei benefici ottenuti.

Quindi si calcola il rapporto, o ratio, che determina lo SROI: si divide il valore attuale per gli input (costi) inseriti nel progetto, ottenendo un valore sintetico che esprime la bontà della nostra attività come rapporto tra benefici e costi sostenuti per arrivare a quel determinato risultato sociale.

Lo SROI è legato ai Social Impact Bond perché si muove nello stesso spazio, pur avendo obiettivi differenti: lo SROI intende misurare l'impatto sociale, il SIB è un metodo per finanziare delle attività a impatto sociale che necessita però di uno strumento di calcolo per poter evidenziare il risparmio di costi per lo stato e il risultato sociale raggiunto. Entrambi utilizzano la misurazione e la quantificazione

dei risultati sociali, la stima dei costi per effettuare le attività e raggiungere il risultato.

Al momento nessuno dei SIB lanciati al mondo ha usufruito dello SROI come sistema di misura per definire il contratto, ma lo SROI può essere un utile strumento nella fase di design di un SIB per mostrare alla pubblica amministrazione i possibili risultati raggiungibili in un determinato campo e per comparare le possibili azioni; al termine del progetto può essere utile per misurare i risultati raggiunti.

Lo SROI però è uno dei diversi sistemi di misurazione dell'impatto sociale e data la sua profondità è anche uno dei più complessi; in alcuni casi utilizzare lo SROI per lanciare un SIB può essere una misurazione lunga e costosa, perfino eccessiva, ed è sufficiente uno strumento di misurazione più semplice.

Lo SROI, nella sua complessità, è una misura più profonda ma che tende a diminuire il valore dell'impatto effettivamente realizzato introducendo i 4 fattori che descrivevo in precedenza: deadweight, esternalità, attribuzione e drop-off; ma questa misurazione, in taluni casi, può non essere utile per lo sviluppo di un SIB: questo strumento si concentra direttamente sugli impatti diretti generati dalle attività in un mero meccanismo di causa-effetto, come per esempio la diminuzione tout court della recidiva carceraria, calcolandone i costi ed effettuando un confronto con un gruppo di controllo o con delle serie storiche, ma senza allargare il perimetro alle esternalità o soprattutto al deadweight e al drop-off che farebbero di fatto diminuire la misura di impatto del SIB; anche se queste ultime, in taluni casi, rimangono misurazioni opinabili.

Questa è quindi la ragione principale per cui lo SROI non è stato ancora utilizzato nello sviluppo di un SIB, perché ne ridurrebbe la portata, sottraendo ai risultati ottenuti quanto non di diretta competenza delle attività o che si sarebbe comunque potuto realizzare senza il SIB.

Resta il fatto che lo SROI è un sistema molto utile e profondo di calcolo dell'impatto sociale e degli outcome, per cui può essere utilizzato come punto di appoggio nello sviluppo di un SIB, sia ex-ante che ex-post.

6. Il rating di Regione Lombardia

Nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale, Regione Lombardia ha dato avvio con l'anno 2013-2014 alla sperimentazione sul modello di rating, che è entrato a regime con l'anno 2014-2015.

Con la ddg n.12392 del 18 dicembre 2013, Regione Lombardia ha istituito il "Modello di rating per gli operatori iscritti all'Albo degli accreditati al sistema regionale che erogano servizi di istruzione e formazione professionale in diritto-dovere – Sezione A".

Il sistema di rating per i soggetti accreditati risponde alle disposizioni della Legge Regionale n. 22/2006 "Il mercato del lavoro in Regione Lombardia" e della Legge Regionale n. 19/2007 "Norme sul sistema educativo di istruzione e formazione della Regione Lombardia", che annoverano tra i loro principi fondanti la valutazione di sistema dei servizi di istruzione, formazione e lavoro⁴⁹.

Il modello di rating si configura come un sistema di misurazione continuo delle performance degli enti accreditati secondo parametri di qualità dei servizi, efficacia del risultato, affidabilità nella gestione e capacità di innovazione.

Tra il 18 dicembre 2013 e l'11 dicembre 2014, il modello di rating ha subito diversi aggiustamenti, rispetto alla prima versione sperimentale, anche grazie al contributo dei diversi enti che hanno partecipato con Regione Lombardia alla sperimentazione, tra cui Cometa Formazione.

Tale modello di rating infatti è stato sviluppato con diversi incontri tra un gruppo di enti e Regione Lombardia che, insieme, hanno discusso i diversi indicatori e il loro peso a partire dall'inizio del 2014 con prove successive, per giungere alla versione completa e definitiva nel dicembre 2014, in corso di validità dal 1 gennaio 2015 sui dati dell'anno scolastico 2013-2014.

La prima versione pubblicata da Regione Lombardia con la ddg n.12392 del 18 dicembre 2013 è riassumibile nella seguente figura:

⁴⁹ Decreto Regione Lombardia n.12009 dell'11 dicembre 2014

RATING PRIMO MODELLO SPERIMENTALE – DICEMBRE 2013⁵⁰

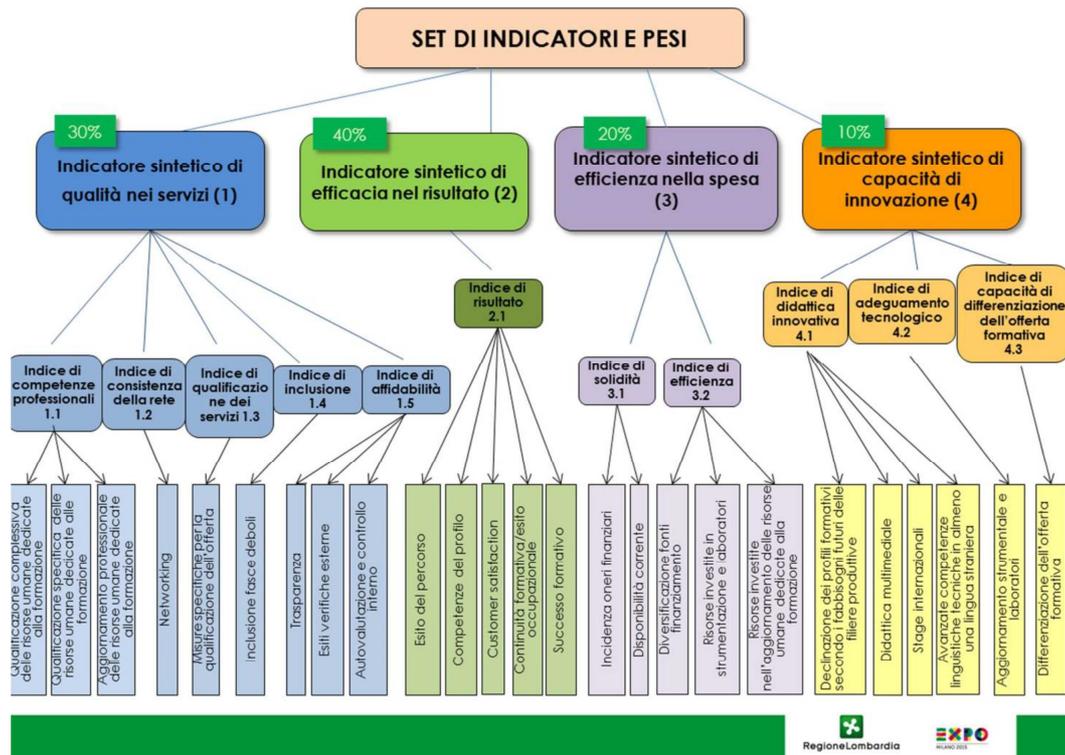


Figura 4 – Modello sperimentale rating Regione Lombardia 2013

Il modello di rating sperimentale di Regione Lombardia per il momento si ferma ai soli enti accreditati per servizi IeFP ma potrebbe più avanti essere allargato al sistema delle scuole tout court; è un ottimo strumento per valutare quanto una scuola è incisiva nel panorama regionale, dando così spazio alla misurazione dell'impatto sociale: non tutte le scuole sono uguali e tale modello mette in luce diversi parametri che lo compongono, di diversa portata per il loro impatto; in questo lavoro desidero identificare quelli che maggiormente portano ad un risultato sociale positivo, anche se non per tutti la correlazione è diretta e matematicamente misurabile.

I parametri di calcolo sono stati raggruppati, con diversi pesi, secondo quattro macrotipologie, come nella figura sotto riportata proposta da Regione Lombardia, Direzione Generale Istruzione Formazione Lavoro, con la definitiva pubblicazione dell'11 dicembre 2014.

⁵⁰ Regione Lombardia ddg n.12392 del 18 dicembre 2013

Con il modello definitivo è stato dato più peso all'efficacia del risultato che passa dal 40% al 50%, significando quindi che tutta la didattica e il lavoro degli enti deve essere orientato al risultato formativo e occupazionale.

RATING MODELLO DEFINITIVO – DICEMBRE 2014⁵¹

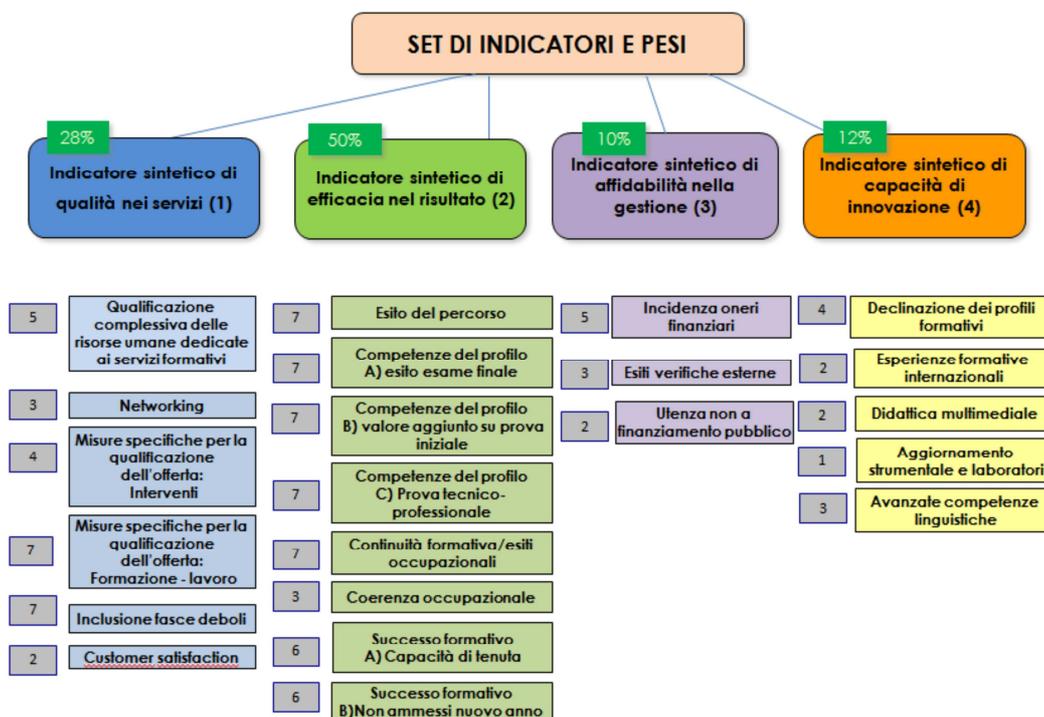


Figura 5 – Modello definitivo rating Regione Lombardia 2014

Entro ora nel dettaglio. L'indicatore sintetico di efficacia del risultato cuba la metà del punteggio totale, manifestando così la sua importanza; già da qui emerge la prima indicazione interessante: quello che conta è soprattutto il risultato e non è affatto una cosa scontata nel mondo della scuola, dove spesso è più importante come si insegna, cosa si insegna, non quanto si riesce a concludere.

Tra gli indicatori di dettaglio la fa da padrone sia la situazione al termine del percorso, sia l'esito del percorso stesso: la continuità formativa/esiti occupazionali vale il 7% dell'intero punteggio dell'ente, ma questo dato raggiunge il 10% se unito alla coerenza tra quanto studiato e la professione praticata. Tale indicatore è il più importante dal punto di vista dell'impatto sociale, come già espresso nelle pagine precedenti, dove l'occupabilità dei ragazzi è il miglior indicatore per valutare la qualità di un percorso; l'introduzione della coerenza occupazionale, con uno

⁵¹ Decreto Regione Lombardia n.12009 dell'11 dicembre 2014

specifico punteggio, rende ancora più forte il legame tra quanto studiato e il lavoro effettuato.

La continuità formativa/esiti occupazionali viene misurata con la formula di seguito riportata e sottoposta ad ulteriore ponderazione per dare più valore ai ragazzi che al termine del IV anno hanno trovato un impiego entro i 6 mesi dal termine del percorso formativo:

n° alunni con prosecuzione a percorso successivo + n° alunni occupati / alunni che hanno concluso un percorso triennale o un IV anno

L'esito del percorso occupa complessivamente il 33% dell'intero rating, suddiviso in più voci: numero dei qualificati più il numero dei diplomati; numero di abbandoni e quello di non ammissioni all'anno successivo; l'esito dell'esame finale e della prova tecnico professionale in particolare. In dettaglio gli indicatori vengono misurati come seguono:

- *esito del percorso: (n° qualificati (III anno) + diplomati (IV anno)) / n° alunni iscritti*
- *esito esame finale: votazione media conseguita dagli alunni di III e IV anno*
- *livello di apprendimento tecnico-professionale: valore medio conseguito dagli alunni nella prova tecnico professionale dell'esame finale*
- *abbandoni: n. abbandoni / (n° totale alunni frequentanti al 31 ottobre + n° inserimenti successivi in corso d'anno)*
- *non ammissioni: n° non ammissioni / (n° totale alunni frequentanti al 31 ottobre + n° inserimenti successivi in corso d'anno)*

Questi indicatori non si configurano di per sé come un impatto sociale diretto, ma mirano a cogliere il lavoro effettuato nell'istituzione scolastica e i risultati ottenuti in termini di punteggio d'esame, di competenze tecnico professionali e di dispersione scolastica (abbandoni, non ammissioni) che sono tutti fattori che possono sicuramente inficiare in modo positivo o negativo l'occupabilità e il raggiungimento di un posto di lavoro per i ragazzi coinvolti.

Ma l'indicatore più interessante, se si esclude la percentuale di disoccupazione/occupazione, è quello che la Regione Lombardia definisce come il valore aggiunto dell'apprendimento, che intende misurare il valore medio del valore

aggiunto conseguito dagli alunni relativamente alle competenze culturali di lingua italiana e matematica. E' un indicatore di efficacia che misura il valore aggiunto e non soltanto il valore assoluto: questo indicatore tiene dunque conto del cammino di crescita dei ragazzi, del loro livello di partenza, favorendo tutte quelle situazioni dove vengono presi in carico soggetti con gravi difficoltà e carenze, con una situazione di partenza certamente non ottimale; questi casi devono essere seguiti con più costanza e personalizzazione e l'obiettivo finale in termini assoluti non può essere statisticamente uguale a quello di compagni che invece hanno un'esperienza differente. Un indicatore che osserva il valore aggiunto misura quindi in modo molto più preciso il lavoro che viene effettuato su questi ragazzi e il risultato è il gap di competenza colmato e la curva di crescita.

La modalità di calcolo proposta è la seguente: gli alunni di classe prima vengono sottoposti a un test d'ingresso di matematica e italiano che contiene varie domande; all'esame finale, tre anni dopo, gli stessi alunni vengono sottoposti ad un test di matematica e italiano che contiene varie domande, tra cui quattro per disciplina già sottoposte agli allievi nel test d'ingresso di tre anni prima. Il gap di competenza viene calcolato sui risultati ottenuti in queste otto domande.

La tecnica di indagine può essere sicuramente raffinata, ma è innovativa nel suo ambito: si potrebbe aumentare il numero di domande su cui effettuare l'indagine, si potrebbe introdurre anche la lingua inglese tra le discipline da misurare, si potrebbe misurare le competenze raggiunte più che le conoscenze; resta il fatto che è un buon punto di partenza, che introduce un elemento di calcolo importante per l'impatto sociale e l'efficacia del risultato degli enti formativi.

Il secondo set di indicatori, in termini di peso, che cuba il 28% del totale, è quello relativo alla qualità dei servizi erogati che prende in considerazione la qualificazione delle risorse umane, il networking, gli interventi di personalizzazione, il target centrato sulle fasce deboli e la formazione-lavoro.

Questo set di indicatori vuole mostrare cosa si intende per qualità dei servizi formativi: il primo punto è la qualificazione delle risorse umane secondo la quale il personale con un titolo di diploma o di laurea di più alto livello, coerente con la disciplina insegnata, e con lunga esperienza, sia scolastica che aziendale per i docenti delle materie tecnico-professionali, rende l'ente migliore nel fornire servizi formativi.

Il secondo punto è relativo alla capacità di networking che intende mappare il numero di soggetti del territorio con cui sono stati sottoscritti protocolli formalizzati o convenzioni: avere un alto numero di partner aumenta le possibilità formative, soprattutto per i tirocini dei ragazzi, ma anche per poter attrarre personalità del mondo del lavoro nella scuola e quindi avvicinare scuola e lavoro. Collegato a questo c'è anche la formazione-lavoro che premia gli enti che organizzano percorsi con ricorso all'alternanza scuola-lavoro o formazione in assetto lavorativo o apprendistato (ex art. 3, DLgs 167/11), in rapporto alla totalità dei percorsi: pertanto la qualità dei servizi, come si può desumere da questi due ultimi indicatori di dettaglio, è relativa alla possibilità per l'ente di attivare contatti, aziende, percorsi dove il lavoro è centrale e la didattica è costruita per facilitare l'introduzione dei ragazzi nel mondo del lavoro.

Gli altri due indicatori, personalizzazione e inclusione, vogliono invece premiare coloro che operano con le fasce deboli, disabili, DSA, BES, stranieri, pluriripetenti, e/o con i ragazzi che non riescono a sostenere un normale ritmo scolastico e hanno bisogno di diversi interventi di personalizzazione con personale dedicato spesso in modo individuale. Si rileva dunque che un ente che allaccia forti relazioni col mondo del lavoro e aiuta in particolare le fasce deboli o in situazione di disagio a costruire un bagaglio di competenze per il mondo del lavoro è premiato poiché realizza un servizio di forte impatto sociale.

Gli altri due set di indicatori vanno ad indagare la situazione economico-finanziaria dell'ente e la capacità di innovazione.

La situazione economico-finanziaria serve a comprendere lo stato di salute dell'ente, affinché i suoi progetti siano sostenibili nel tempo e quanto di buono ha realizzato possa perdurare a lungo: il primo indicatore è relativo al totale degli oneri finanziari sui ricavi ed è l'unico indicatore finanziario vero e proprio; il secondo indicatore è relativo alle non conformità rilevate nel caso di visite ispettive in merito al DURC o ai controlli di primo livello su doti e progetti; infine il terzo indicatore misura la capacità di autofinanziamento dell'ente, dato che il sistema pubblico ha a disposizione sempre meno risorse, che è valutato positivamente, in particolare rispetto al numero di iscritti a percorsi IFP che non godono di dote ma sono sostenuti con risorse proprie o con risorse delle famiglie.

La capacità di innovazione è più articolata e si intende verificarla sia in merito alla didattica che alla tecnologia; gli indicatori didattici calcolano la curvatura dei profili, le esperienze internazionali e l'investimento sulle lingue straniere al di là dell'insegnamento standard, poiché Regione Lombardia vede in queste tre caratteristiche una possibilità affinché le competenze dei ragazzi possano crescere in modo moltiplicativo e siano più appetibili sul mercato del lavoro: un ragazzo che ha vissuto esperienze fuori casa e all'estero, che ha imparato in modo approfondito una lingua straniera, l'inglese in particolare anche con metodologia CLIL, che ha studiato in un percorso con profilo curvato che dunque associa più competenze di quelle normalmente previste per quel profilo, risulta statisticamente più occupabile di altri che hanno frequentato corsi standard.

Il livello tecnologico è valutato con l'aggiornamento dei laboratori didattici, affinché le scuole abbiano macchinari, computer e software aggiornati e dispositivi per la didattica multimediale, cioè il fatto che tutte le aule siano dotate di LIM per una didattica non più solo frontale e gli allievi dispongano di PC o tablet su cui veicolare i contenuti didattici.

CAPITOLO 3

I SOCIAL IMPACT BOND. LA SPERIMENTAZIONE DI COMETA

Sommario: **1.** Cometa, la città nella città. – **2.** Il contesto di riferimento. – **3.** L'applicazione di alcuni indicatori al contesto di Cometa negli ultimi anni. – **4.** La costruzione del modello di sperimentazione del SIB in Cometa: la metodologia formativo - educativa. – **4.1.** Il Liceo del Lavoro - **4.2.** La formazione in assetto lavorativo – **4.3.** Suggestioni per uno sviluppo - **5.** La costruzione del modello di sperimentazione del SIB in Cometa: il meccanismo di funzionamento – **5.1.** La proposta formativa e i partecipanti – **5.2.** Il modello economico – **5.3** Il money flow e gli aspetti giuridici

Introduzione

Nel terzo ed ultimo capitolo della tesi tratterò il caso concreto di creazione di un modello per i Social Impact Bond sulla dispersione scolastica in Cometa, azienda nella quale svolgo il mio apprendistato da quattro anni.

Nella prima parte del capitolo racconterò brevemente la storia di Cometa, per far comprendere il luogo nel quale intendiamo operare, con la sua mission, vision e le sue peculiarità che ne fanno un posto unico in Italia; passerò poi a descrivere il contesto di riferimento, in particolare in relazione alla dispersione scolastica e all'occupazione sia a livello locale che regionale e nazionale.

Applicherò poi alcuni degli indicatori descritti nei precedenti capitoli per valutare l'impatto sociale di alcune attività realizzate in Cometa e approfondirò lo strumento del rating di Regione Lombardia.

Nella seconda parte del capitolo mi concentrerò sul modello del SIB che intendiamo realizzare in Cometa: dapprima analizzerò la proposta didattica e formativa che intendiamo offrire, partendo da quanto già erogato negli anni precedenti in particolare nei percorsi di contrasto alla dispersione scolastica; di seguito mi occuperò di definire il dettaglio del meccanismo tecnico proposto, la base di calcolo, le sue implicazioni, le sue possibili applicazioni pratiche, i costi e i benefici, le criticità, gli aspetti giuridici, il money flow, gli aspetti finanziari e gli strumenti di monitoraggio e controllo.

1. Cometa, la città nella città

L'ambito all'interno del quale si svolge il mio progetto di ricerca e il mio apprendistato è quello di Cometa, definita dai più una città nella città.

Cometa nasce da una realtà di famiglie impegnate nell'accoglienza, nell'educazione e formazione di ragazzi e nel sostegno alle loro famiglie; è un luogo che accoglie per educare bambini e ragazzi attraverso la condivisione quotidiana di tutti i loro bisogni – dall'affido familiare, allo studio, allo sport, fino alla formazione professionale; è un luogo in cui i bambini e i ragazzi sono accompagnati alla conoscenza della realtà, sono educati a cogliere il senso e la bellezza della vita nella condivisione della semplice quotidianità e dove le famiglie sono aiutate e sostenute nel loro cammino educativo, nel segno della bellezza come esperienza possibile

Il metodo è una passione per la vita propria e degli altri, nella certezza che l'educazione è un'esperienza fondamentale per i giovani e per gli adulti.

I numeri di Cometa

<p>5 Comunità familiari che accolgono circa 25 bambini in affido oltre ai loro 14 figli naturali;</p> <p>60 famiglie in rete impegnate nell'esperienza dell'affido;</p> <p>100 bambini in affido diurno, che ogni giorno, dopo la scuola, trovano una proposta educativa attraverso l'aiuto allo studio, le attività espressive e ricreative;</p> <p>150 ragazzi seguiti nello sport;</p> <p>400 ragazzi iscritti ai percorsi professionali o a progetti di recupero e prevenzione della dispersione scolastica;</p> <p>250 aziende coinvolte nei percorsi educativi della scuola;</p> <p>200 volontari che supportano le attività.</p>
--

L'esperienza di Cometa nasce dalla fedeltà al suo inizio: famiglie che hanno aperto la loro casa per accogliere bambini in difficoltà.

Cometa, in tutti i suoi sviluppi, mantiene infatti la sua dimensione di casa, cioè di un luogo in cui le persone vengono accolte per quello che sono all'interno di una famiglia, che le riconosce come valore e coglie tutte le possibilità per realizzarlo.

Da sempre Cometa investe nella personalizzazione dei percorsi, e in una progettazione che guardi più alle opportunità di volta in volta disponibili che alla ripetizione di un sistema: infatti, la famiglia è un fare insieme, che accoglie e fa crescere i figli ognuno secondo la sua unicità e specificità, cercando ogni soluzione

possibile e su misura per educarli al meglio - unici con i loro bisogni unici - pur senza negare se stessa, i propri valori e il proprio metodo educativo.

Gli spazi di Cometa, i suoi percorsi educativi e formativi, i suoi interventi sociali e sportivi, sono la declinazione operativa di questa idea di accoglienza nei diversi ambiti della realtà e della quotidianità: questo è il percorso che ha portato, dall'accoglienza di un primo bambino nel 1987, alla costituzione di 7 enti: Associazione Cometa, Il Manto, Fondazione Cometa, Cometa Formazione, Associazione Sportiva Cometa, Contrada degli Artigiani, Associazione Amici di Cometa Onlus, che organizzano le risposte agli stessi bisogni quotidiani dell'origine – accoglienza, compagnia, studio, sport, lavoro – di un numero sempre crescente di bambini e ragazzi.

Nel 2014 Cometa è stata anche promotrice e tra gli enti fondatori di IATH, International Academy of Tourism and Hospitality, che eroga percorsi ITS e IFTS nell'ambito dell'accoglienza, ristorazione e servizi alberghieri, con base a Cernobbio, una delle perle del lago di Como.

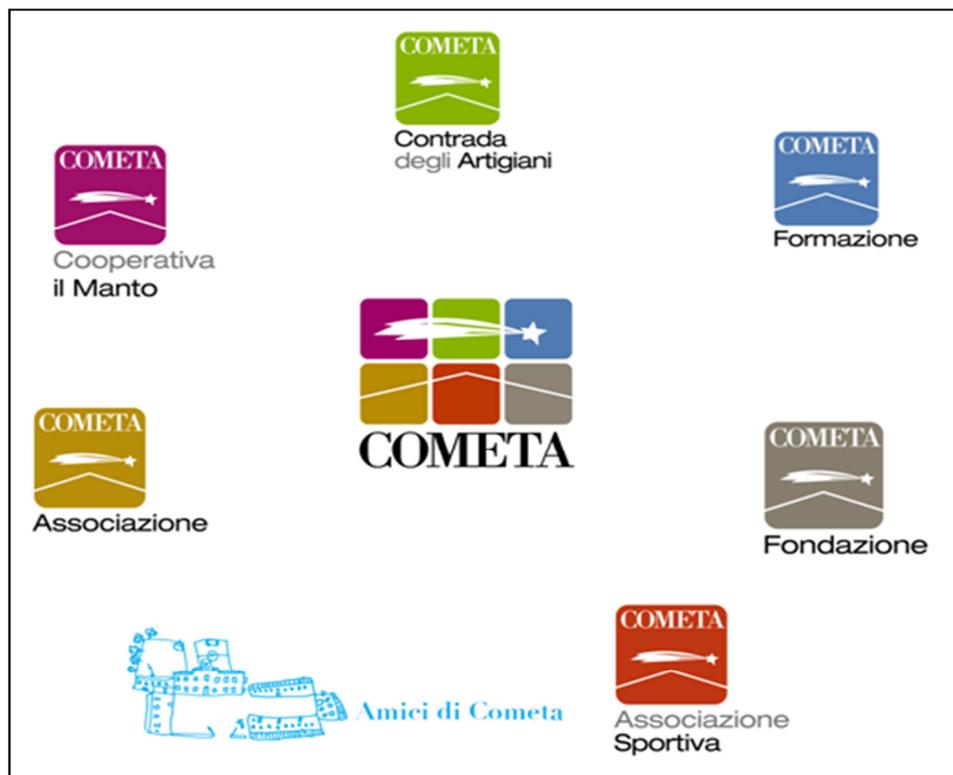


Figura 6 - I 7 enti di Cometa

La mia attività si svolge in particolare nella cooperativa sociale Cometa Formazione scs, ente accreditato da Regione Lombardia per l'erogazione di servizi per la formazione professionale ed il lavoro.

Le origini di Cometa risalgono al 1987 con l'accoglienza in affido, da parte della famiglia Figini di un bimbo bisognoso e il successivo coinvolgimento nella stessa esperienza della famiglia del fratello.

Con la crescita dell'esperienza di accoglienza e l'aumento dei ragazzi e bambini nascono anche una serie di servizi in risposta alle esigenze più variegate; tra queste, sempre originata dalla richiesta forte dei ragazzi e delle loro famiglie, nasce il desiderio di dare opportunità concrete di formazione e lavoro: sorge così Cometa Formazione nel 2003 per dare un'opportunità concreta a ragazzi che hanno abbandonato la scuola senza alcuna prospettiva lavorativa. In un momento di grave emergenza educativa, alcuni ragazzi che faticavano a stare nei percorsi ordinari di istruzione trovavano così valido supporto alle proprie necessità educative nell'esperienza di accoglienza di Cometa.

Il primo corso offerto è per "Operatore dei servizi alle imprese" insieme ad un corso annuale orientativo destrutturato per ragazzi privi di diploma di scuola secondaria di II grado. L'offerta formativa sin dall'inizio è stata concepita come un percorso che non si esaurisce nell'attività didattica intesa come trasmissione di contenuti, ma assume come metodo la concretezza dell'esperienza e la valorizzazione del lavoro ("dal fare al conoscere") e si muove nella prospettiva dell'orientamento personale e professionale e della rimotivazione.

Contemporaneamente all'attività formativa rivolta ai ragazzi, nella consapevolezza che l'educazione è un processo che dura per l'intera vita, nascono anche alcune esperienze di corsi di formazione permanente rivolti ad adulti e occupati. La proposta si struttura e si arricchisce nel corso degli anni fino ad arrivare oggi a comprendere i seguenti corsi regionali del panorama IeFP:

- Un corso triennale di Operatore delle lavorazioni artistiche/arredo tessile e un quarto anno di Tecnico dell'Abbigliamento
- Un corso triennale per Operatore della ristorazione-servizi di sala e bar e un quarto anno di Tecnico di Sala e Bar
- Un corso triennale di Operatore del legno e Manutentore d'immobili e un quarto anno di Tecnico del Legno

- Un quinto anno di Tecnico dei Servizi della Ristorazione, in collaborazione con un istituto statale dove gli studenti sostengono l'Esame di Stato.

Inoltre vengono erogati altri percorsi formativi:

- Percorsi di prevenzione e lotta alla dispersione scolastica tra i giovani anche disoccupati, tra cui il Liceo del Lavoro e il Minimaster Alberghiero
- Corsi di formazione in ambito apprendistato in art.3 D.lgs 167/2011
- Servizi per il lavoro
- Formazione per adulti e occupati

La formazione, in particolare in riferimento ai corsi IeFP, ma anche a quelli contro la dispersione scolastica, è progettata con riferimento al bisogno della persona, anche mediante il coinvolgimento delle molteplici risorse del territorio (agenzie educative, istituzioni, imprese e associazioni di categoria), a partire dal processo produttivo, secondo quattro fasi:

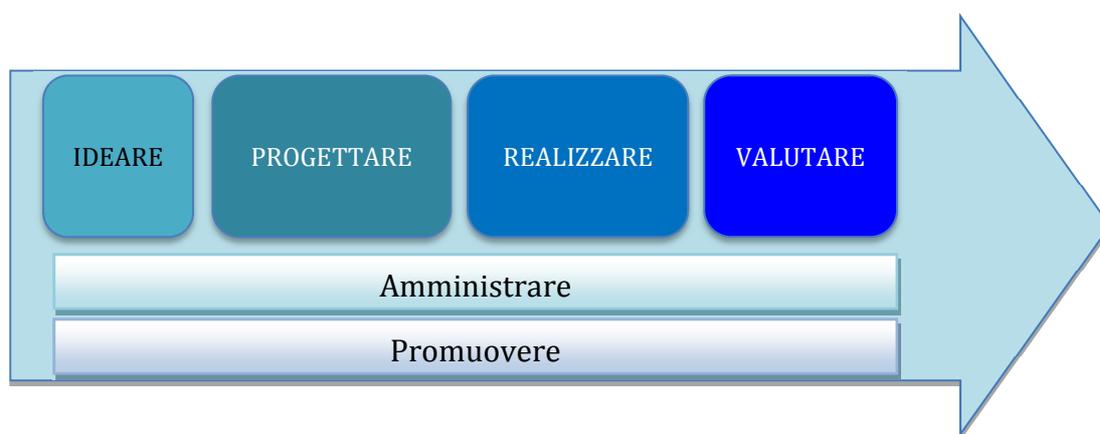


Figura 7 - Il processo produttivo nella didattica

Il processo produttivo ha dato inizio a una formazione basata sulle botteghe, su cui si fonda la didattica, secondo il principio del learning by doing; il forte coinvolgimento del mondo del lavoro nella formazione si unisce alla formazione in assetto lavorativo producendo un duplice vantaggio: da un lato utilizzare pienamente il potenziale educativo del lavoro, incrementando le opportunità di rimotivare ed educare anche ragazzi in difficoltà, e dall'altro trasmettere quel patrimonio di competenze artigianali che rischia di perdersi per la carenza di giovani interessati e per le trasformazioni competitive dei mercati.

La caratterizzazione della formazione di base è riconducibile a quattro aspetti che la qualificano: un percorso su misura, partire dall'esperienza, il tutor, l'alternanza scuola lavoro.

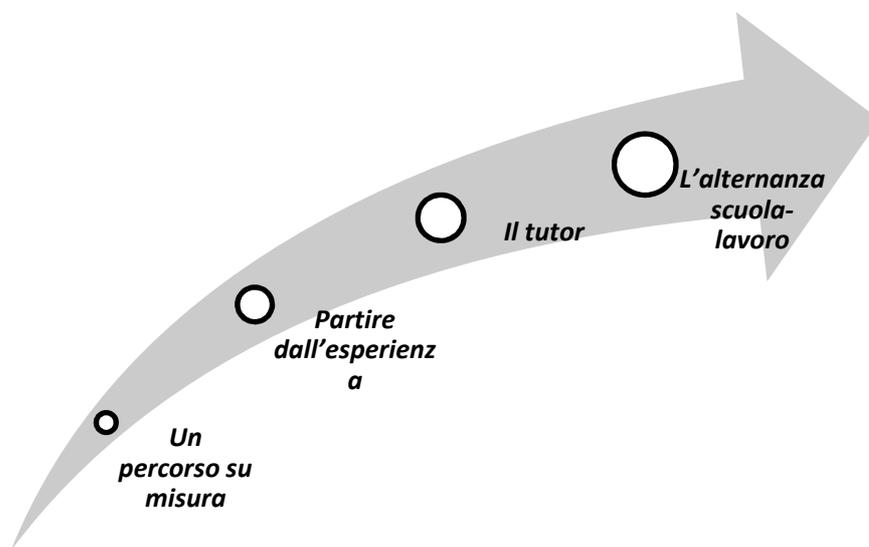


Figura 8 - Aspetti qualificanti della formazione di base

Il percorso su misura nasce dal fatto che la personalizzazione caratterizza la didattica, declinandosi trasversalmente nei contenuti disciplinari, nei tempi e nelle strategie di apprendimento. L'efficacia della proposta educativa è sostenuta mediante una quota oraria di flessibilità destinata alla attivazione di differenti attività individuate anche in considerazione degli interessi, delle attitudini, delle necessità degli allievi.

La metodologia proposta vuole infatti andare oltre la didattica come trasmissione di contenuti lineari: intende infatti approfondire il sapere con il "saper fare". In questo modo, le discipline non vengono presentate come dei saperi indipendenti, ma come aspetti della realtà che si legano e si arricchiscono a vicenda componendo un mosaico organico e armonico.

Per far ciò si presta particolare attenzione alla relazione educativa docente-allievo, al coinvolgimento dell'allievo come soggetto attivo del processo formativo, all'apprendimento concreto. Questo consente maggiore motivazione e facilita il raggiungimento di un sapere unitario, perché tende a far scoprire tutti gli aspetti coinvolti e a farne cogliere le relazioni.

Per questo, la figura centrale è quella del tutor, presente in tutti i percorsi, punto di riferimento costante per alunni sia nelle attività d'aula che nello stage e mantiene una continuità di rapporto anche con le famiglie.

La sua funzione è preordinata alla promozione delle competenze degli studenti, alla personalizzazione del percorso ed al raccordo tra l'istituzione formativa, il mondo del lavoro e il territorio.

L'alternanza scuola-lavoro e la formazione in assetto lavorativo sono previste a partire dalla seconda annualità e assumono un valore professionalizzante. Consentono agli allievi di sperimentare e applicare le nozioni apprese durante l'attività d'aula integrando e completando il percorso.

Proprio l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro ha reso evidente che il comportamento dei ragazzi in azienda è diverso rispetto a quello nella scuola. Da qui è nata l'idea di creare nella scuola un contesto che riproduca realmente l'esperienza lavorativa convogliando le attività dei ragazzi fino alla vendita di ciò che realizzano nello svolgimento dell'attività formativa.

Dal 2011 questo è possibile, in Lombardia, grazie all'interpello del Ministero del Lavoro e alla modifica dell'art. 24 della legge regionale 19/2007 che sancisce la possibilità di realizzare attività formative in assetto lavorativo per la produzione e vendita di beni e servizi "a fini didattici e in coerenza con l'offerta formativa".

Valorizzando un apprendimento significativo in un contesto di esperienza reale, i ragazzi realizzano prodotti che sono venduti a clienti veri: il laboratorio a scuola si trasforma in un luogo di produzione di beni e servizi anche finalizzati alla vendita.

All'interno di Cometa si sono quindi creati dei laboratori che realizzano il ciclo produttivo nel settore legno, con la produzione di mobili ed oggetti, del settore tessile con la produzione di carta modelli e idee creative per il mercato e ancor di più con il settore ristorazione nel quale vengono realizzati servizi di catering esterno e viene gestito un bar e un ristorante didattico all'interno di Cometa per clienti veri.

MISSION, VISION, VALORI GUIDA

“Apprendere attraverso l'esperienza”

Per perseguire la propria Mission, Cometa Formazione offre opportunità formative che tengono in adeguata considerazione la dimensione relazionale, affettiva, cognitiva e comportamentale, coniugano il percorso educativo con l'apprendimento

di adeguati strumenti di formazione tecnica e avviano percorsi di accompagnamento e inserimento nel mondo del lavoro.

La Mission è strettamente collegata con la Vision di Cometa Formazione:

“Essere un ambito di apprendimento autentico che favorisce la crescita umana e culturale attraverso l’esperienza reale finalizzata anche alla produzione di beni e/o servizi”.

L’architrave su cui poggiano Mission e Vision di Cometa Formazione è sostenuta da cinque pilastri strategici: risorse umane, competenze, prodotti e servizi, relazione col territorio, organizzazione e processi

Risorse umane: docenti, tutor, maestri

Cometa Formazione ritiene fondamentale la condivisione e fiducia nella mission, vision e valori da parte di tutte le persone che vi lavorano, anche grazie ad una formazione permanente molto sviluppata: consapevoli che per educare occorre continuamente lasciarsi educare, gli adulti di Cometa Formazione sono impegnati in una formazione costante, per aggiornarsi sui risultati più significativi della ricerca didattica e per confrontare la propria azione quotidiana con personalità esperte in campo scientifico e pedagogico.

Le competenze sono il cuore della proposta formativa dell’Ente, tanto che la progettazione delle attività avviene per competenze didattiche e d’impresa.

Centrale è inoltre la figura del maestro: nella famiglia, nella scuola, nell’educazione, nella formazione, nel lavoro. Il maestro ha fiducia nelle potenzialità del giovane, stabilisce con lui un rapporto personale che apre al senso della realtà e lo lancia nel rischio della vita. Il maestro è punto di collegamento tra una tradizione e un presente con vista sul futuro.

Competenze acquisibili/ offerta formativa

L’esperienza di Cometa Formazione parte dalla certezza che chiunque è educabile se posto in un luogo di accoglienza, a fianco di padri e maestri. Sperimentando un’attenzione a sé come soggetto unico, come accade a un figlio, anche chi si trova in un’esperienza di difficoltà può intraprendere un percorso di ricomposizione e di crescita che lo introduca alla vita adulta.

Per questo l'offerta formativa punta all'eccellenza: è basata su percorsi di apprendimento flessibili e individuali, per valorizzare le potenzialità di ciascuna persona; l'evoluzione tecnologica e l'internazionalizzazione sono strumenti integranti per giungere all'eccellenza.

I percorsi, inoltre, sono fortemente orientati al mondo del lavoro, di cui si colgono e, possibilmente, si anticipano le esigenze. Infine, le competenze acquisite vengono certificate per garantire una riconoscibilità esterna di tali percorsi formativi.

Prodotti e servizi offerti

Con l'introduzione delle Botteghe di Cometa, nelle quali i ragazzi imparano a fare per davvero, si è voluto creare un luogo d'apprendimento che garantisca autenticità e artigianalità dei prodotti.

Il maestro guida i ragazzi nella realizzazione di prodotti e servizi competitivi, che perdurano nel tempo, con un brand unico che renda viva la storia e i valori di Cometa. L'azione educativa di Cometa ha l'obiettivo di risvegliare il protagonismo nei giovani, di far scattare l'imprenditorialità dell'io, rendendo la persona attenta a cogliere nuove opportunità e pronta a lanciarsi nel rischio di nuovi progetti.

Ciascuno, attraverso le proprie capacità e i propri punti di forza, viene "tirato fuori", secondo il significato maieutico della parola educare, e-ducere. Poiché l'eccellenza è già in ognuno di noi: il maestro deve tirarla fuori, farla emergere.

Relazione con il territorio: famiglie, imprese, privati e Pubblica Amministrazione

Il metodo di Cometa Formazione consiste nel proporre e sviluppare la normale dimensione della famiglia, come un insieme di relazioni stabili e costruttive che introducono, nella condivisione della vita quotidiana, alla conoscenza e all'impegno con la realtà.

L'esperienza dell'accoglienza, cioè dell'essere voluti e accettati nella propria singolarità, costituisce la sorgente della mobilitazione delle energie affettive e cognitive della persona: il luogo e il contesto sociale di relazioni diventano essi stessi dunque parte dell'ambiente formativo.

Per preparare al mondo del lavoro, l'azione educativa e formativa non può che essere concepita e attuata in collaborazione con le istituzioni e le imprese presenti sul territorio. Il coinvolgimento del mondo del lavoro introduce nella scuola il fascino

dell'esperienza reale che diventa strada alla conoscenza, superando un approccio meramente teorico.

Meccanismo operativo: organizzazione e processi

Per rendere possibile e concreto il modello di Cometa è necessaria una grande sostenibilità, sia dal punto di vista economico che organizzativo. Cometa Formazione innova costantemente il proprio sistema organizzativo, disegnando processi che garantiscano flessibilità alla proposta formativa connessa a un solido controllo di gestione. I processi mirano ad integrare la formazione didattica e d'impresa, lanciando lo start up delle botteghe, il cui funzionamento è costantemente controllato e innovato, affinché siano proposta didattica che tenga conto delle esigenze di un'impresa.

In ogni iniziativa chiave che rende concreto quanto espresso nei cinque pilastri strategici, Cometa Formazione è sostenuta da cinque valori guida imprescindibili che illuminano le scelte e le decisioni complesse che il management è chiamato a realizzare.

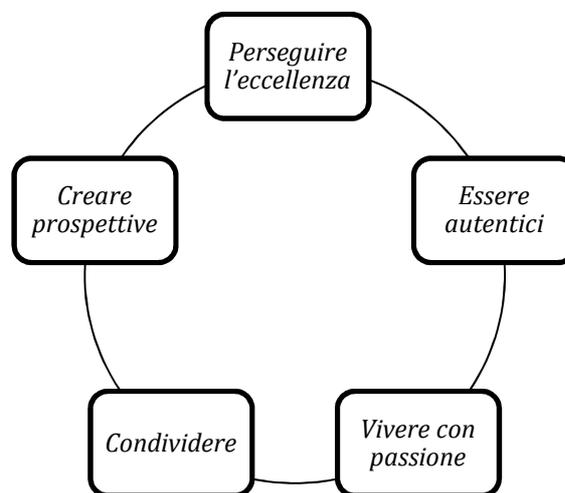


Figura 9 – I valori guida

2. Il contesto di riferimento

Dal punto di vista della formazione, Cometa si è mossa fin dal suo inizio nel contrasto alla dispersione scolastica, facendone quasi una vocazione; vediamo in sintesi come si presenta la situazione italiana e nel territorio comasco, nel quale Cometa opera tutti i giorni.

La Strategia di Lisbona aveva posto, tra i cinque obiettivi da raggiungere entro il 2010 nel campo dell'istruzione e formazione, la riduzione al 10% della quota di giovani che lasciano la scuola senza essere in possesso di un adeguato titolo di studio: nel 2011 in Italia il fenomeno coinvolgeva ancora il 18,2% dei giovani.

L'obiettivo è stato riproposto per la Strategia Europa 2020, e per l'Italia è un obiettivo fondamentale ma difficile da raggiungere.

Nel rapporto 2014 di "Tuttoscuola"⁵² emerge che in Italia negli ultimi 15 anni ben 2 milioni e 900 mila giovani non hanno portato a termine il percorso formativo della scuola media superiore, di cui 167 mila negli ultimi 5 anni (si veda tabella seguente). Circa il 14,8% dei giovani iscritti al I anno di un istituto superiore non è già più presente al III anno, con una percentuale del 16,1% in Lombardia. Circa 1 giovane su 3 risulta "disperso"; quasi tutti questi ragazzi fanno parte dei Neet (Not in education, employment or Training), ovvero quei giovani tra i 15 e i 29 anni che non studiano, non lavorano, non fanno formazione o apprendistato. L'Istat⁵³ li valuta in 2,2 milioni, in una percentuale pari al 23,9%, a differenza della media europea che si attesta intorno al 15%. Il costo sociale che ne deriva è, secondo Confindustria, stimabile in 32,6 miliardi di euro l'anno.

⁵² Tuttoscuola (2014), Dispersione nella scuola secondaria superiore statale, Roma

⁵³ Istat (2013), Noitalia, Roma

Dispersione al termine del quinquennio 2009-10/2013-14 nelle province

Province	I - 09/10	V - 13/14	dispersione	
Caltanissetta	4.036	2.353	-1.683	-41,7%
Palermo	15.820	9.469	-6.351	-40,1%
Catania	13.901	8.536	-5.365	-38,6%
Prato	2.412	1.483	-929	-38,5%
Ragusa	3.936	2.474	-1.462	-37,1%
Sassari	5.458	3.455	-2.003	-36,7%
Cagliari	8.492	5.391	-3.101	-36,5%
Asti	1.626	1.036	-590	-36,3%
Napoli	41.959	26.791	-15.168	-36,1%
Oristano	1.807	1.167	-640	-35,4%
Nuoro	3.299	2.140	-1.159	-35,1%
Piacenza	2.614	1.721	-893	-34,2%
Novara	3.111	2.069	-1.042	-33,5%
Reggio E.	4.933	3.287	-1.646	-33,4%
Verbano C.O.	1.616	1.077	-539	-33,4%
Agrigento	5.883	3.951	-1.932	-32,8%
Bergamo	10.265	6.940	-3.325	-32,4%
Pistoia	3.147	2.130	-1.017	-32,3%
Caserta	12.940	8.796	-4.144	-32,0%
Trapani	5.503	3.742	-1.761	-32,0%
Imperia	2.030	1.383	-647	-31,9%
Brescia	11.311	7.734	-3.577	-31,6%
Siracusa	4.826	3.320	-1.506	-31,2%
Crotone	2.207	1.520	-687	-31,1%
Como	4.308	2.988	-1.320	-30,6%
Taranto	7.345	5.098	-2.247	-30,6%
Modena	7.284	5.057	-2.227	-30,6%
Massa C.	2.110	1.465	-645	-30,6%
Lucca	3.726	2.601	-1.125	-30,2%
Milano	31.157	21.777	-9.380	-30,1%
Foggia	8.688	6.081	-2.607	-30,0%
Firenze	9.303	6.519	-2.784	-29,9%
Genova	7.189	5.060	-2.129	-29,6%
Varese	8.530	6.029	-2.501	-29,3%
Pavia	4.290	3.061	-1.229	-28,6%
Catanzaro	4.615	3.295	-1.320	-28,6%
Lecco	2.843	2.031	-812	-28,6%
Ascoli P.	4.283	3.068	-1.215	-28,4%
Torino	19.700	14.131	-5.569	-28,3%
Mantova	3.062	2.198	-864	-28,2%
Vibo V.	2.142	1.541	-601	-28,1%
Totale	597.915	430.832	-167.083	-27,9%
Lodi	2.241	1.615	-626	-27,9%
Teramo	2.714	1.965	-749	-27,6%
Brindisi	4.716	3.424	-1.292	-27,4%
Pisa	3.486	2.540	-946	-27,1%
Savona	2.381	1.744	-637	-26,8%
Pescara	3.648	2.680	-968	-26,5%
Verona	7.756	5.718	-2.038	-26,3%
Bologna	7.748	5.720	-2.028	-26,2%
Latina	6.197	4.578	-1.619	-26,1%
Ravenna	3.158	2.337	-821	-26,0%
Roma	39.534	29.403	-10.131	-25,6%
Sondrio	1.874	1.396	-478	-25,5%
Viterbo	2.898	2.162	-736	-25,4%
Salerno	13.680	10.209	-3.471	-25,4%
Gorizia	1.169	873	-296	-25,3%
Livorno	3.094	2.312	-782	-25,3%
Reggio C.	6.720	5.030	-1.690	-25,1%
Enna	2.158	1.624	-534	-24,7%
Arezzo	3.538	2.663	-875	-24,7%
Cuneo	5.526	4.182	-1.344	-24,3%
Treviso	8.365	6.357	-2.008	-24,0%
Potenza	4.586	3.489	-1.097	-23,9%
Vercelli	1.727	1.315	-412	-23,9%
Ferrara	3.313	2.529	-784	-23,7%
Vicenza	8.724	6.681	-2.043	-23,4%
Alessandria	3.183	2.440	-743	-23,3%
Chieti	3.845	2.958	-887	-23,1%
Pesaro U.	3.555	2.763	-792	-22,3%
Parma	4.061	3.158	-903	-22,2%
Udine	4.674	3.640	-1.034	-22,1%
Campobasso	2.587	2.015	-572	-22,1%
Pordenone	2.566	2.000	-566	-22,1%
Padova	8.203	6.401	-1.802	-22,0%
Messina	6.652	5.192	-1.460	-21,9%
Matera	2.420	1.893	-527	-21,8%
Forlì	3.602	2.841	-761	-21,1%
Rovigo	2.096	1.654	-442	-21,1%
Avellino	4.796	3.790	-1.006	-21,0%
Lecce	9.380	7.416	-1.964	-20,9%
La Spezia	1.863	1.473	-390	-20,9%
L'Aquila	2.966	2.347	-619	-20,9%
Cremona	3.380	2.676	-704	-20,8%
Bari	18.983	15.032	-3.951	-20,8%
Siena	2.376	1.894	-482	-20,3%
Rieti	1.791	1.436	-355	-19,8%
Trieste	1.786	1.432	-354	-19,8%
Venezia	6.857	5.501	-1.356	-19,8%
Grosseto	1.946	1.564	-382	-19,6%
Biella	1.471	1.183	-288	-19,6%
Rimini	2.879	2.319	-560	-19,5%
Terni	2.034	1.642	-392	-19,3%
Cosenza	8.062	6.571	-1.491	-18,5%
Belluno	1.739	1.421	-318	-18,3%
Macerata	3.200	2.615	-585	-18,3%
Isernia	799	656	-143	-17,9%
Perugia	6.223	5.113	-1.110	-17,8%
Ancona	4.641	3.923	-718	-15,5%
Frosinone	5.337	4.531	-806	-15,1%
Benevento	3.304	2.831	-473	-14,3%

Elaborazione Tuttoscuola su dati MInur

Figura 10 – Dispersione scolastica nelle province d'Italia (Tuttoscuola, 2014)

In Lombardia il tasso di dispersione scolastica negli istituti statali è pari al 30%. Nella provincia di Como, dei 4.308 giovani iscritti al I anno in una scuola media superiore per l'a.s. 2009/10, solo 2.988 hanno portato a termine il percorso scolastico alla fine del quinquennio (a.s. 2013/14), con un tasso di dispersione pari al 30,6%,

ponendosi al terzo posto tra le provincie lombarde (dietro a Bergamo e Brescia), comunque nella media regionale. Questa ricerca è l'unico studio recente che evidenzia i risultati per provincia; utilizza un metodo di calcolo che non tiene conto di coloro che hanno abbandonato una determinata scuola e si sono iscritti ad un'altra scuola, né di coloro che hanno ripetuto un anno, pertanto il dato percentuale dell'abbandono è superiore al dato reale che comprenda anche i trasferimenti; però è un chiaro indicatore della situazione italiana e delle diverse province, tra le quali Como non riveste un ruolo positivo.

A questo si aggiunge che nella zona di Como, nel 2014, i livelli di disoccupazione erano al 9%, e la percentuale di NEET (età 15-24) era pari al 36,3%; inoltre, sono ridotte le imprese giovanili (nel 2012 erano solo 5.142)⁵⁴ e con esse le opportunità occupazionali.

Scendendo ulteriormente nel dettaglio della provincia comasca si rileva che nell'a.s. 2012/13, la percentuale di ragazzi della scuola secondaria di secondo grado non ammessi alla classe successiva in provincia di Como toccava il 7,9% con una percentuale di alunni soggetti a sospensione del giudizio pari al 28%. Inoltre da diverse ricerche si evince che gli istituti professionali e tecnici hanno maggiore incidenza dell'indice di insuccesso formativo (43% e 44%) rispetto ai licei (33%) e IFP (14%).

Il problema della dispersione scolastica, viene di norma affrontato solo quando si manifesta come un problema sociale. Si tratta di un approccio più curativo che preventivo, poiché fatica a gestire la multidimensionalità del fenomeno e tende ad affrontare le difficoltà con singoli interventi puntuali e si sta rivelando molto costoso e poco efficace. I limiti di tale approccio sono evidenti:

1. L'assenza di una strategia preventiva obbliga ad intervenire sul problema quando questo si è ormai cronicizzato, con un aumento sia dei costi, sia della difficoltà di realizzare interventi efficaci, anche perché questi tendono a diventare molto più complessi;
2. Si vuole rispondere a tali problemi sviluppando procedure sempre più rigorose e sofisticate che però spesso si rivelano inadeguate, in quanto

⁵⁴ Dati Istat 2014

raramente riescono a relazionarsi con la persona nella sua integrità e complessità;

3. Il mondo della scuola e del sociale tendono ad operare indipendentemente l'uno dall'altro.

L'approccio è quindi prioritariamente terapeutico e porta a elaborare interventi che mirano a ricreare una situazione di normalità o, per lo meno, a cercare di contenere i comportamenti di grave disagio.

In linea con quanto stabilito dal Rapporto Biennale 2011 – 2012 dell'Osservatorio Nazionale sulla Famiglia si ritiene che il welfare italiano sia ancora di vecchio stampo, ma oggi è necessario un welfare diverso, abilitante, che incida realmente sui bisogni di vita delle persone utilizzando la propria capacità di iniziativa sociale ed economica.

Tutto ciò richiede interventi che generino, anziché consumare capitale sociale, nelle sue varie forme, primarie e secondarie, ossia di legame interno, poi di connessioni associative tra pari e ancora di tipo reticolare fra attori sistemici (Stato, mercato, terzo settore, famiglie e reti informali) che operano a differenti livelli di intervento⁵⁵.

Dal punto di vista economico si rileva dunque che le risorse delle amministrazioni locali sono insufficienti a far fronte da sole ai bisogni, parallelamente il sistema formativo sembra essere totalmente scollato dal mercato del lavoro che, a sua volta, sta evolvendo velocemente e richiede grosse capacità di adattamento e di autonomia.

Per concludere questa prima parte, offro alcuni dati di contesto sulla provincia comasca per far conoscere e interpretare al meglio il sostrato all'interno del quale Cometa si muove quotidianamente.

La popolazione provinciale si attesta circa sulle 600.000 persone, le imprese attive sono 45.000; di queste ben il 94% sono imprese sotto i 10 dipendenti: a Como e provincia infatti esistono solo 34 imprese con un numero di dipendenti superiore a 250 e altre 323 comprese tra 50 e 249 dipendenti. Il reddito pro capite è di poco superiore a 15.000€, seconda peggior provincia lombarda dopo Lodi; il fatturato estero è ben al di sotto della media regionale, di circa il 30%⁵⁶.

⁵⁵ Donati P. (a cura di) (2012) La famiglia in Italia – Sfide sociali e innovazioni nei servizi, Vol. I – Rapporto Biennale 2011 2012 – Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, Roma

⁵⁶ Camera di Commercio di Como (2014), Rapporto annuale 2013 sull'economia comasca, Como

I dati Istat riferiti a tutto il 2014 presentano una disoccupazione nella provincia comasca pari al 9,0%, contro una media italiana del 12,7% e una media regionale del 8,2%; la disoccupazione giovanile, tra i 15 e i 24 anni, è pari al 36,3%, mentre la media italiana del 42,7% e quella regionale del 31,2%⁵⁷.

Di fatto quindi la provincia di Como si trova in una situazione migliore della media italiana, ma pur sempre presenta dati critici e inferiori alla media della Lombardia.

La grande disoccupazione giovanile indica la necessità di una formazione al lavoro significativa e adeguata al bisogno delle aziende e di strutturare e sostenere maggiormente il momento di transizione scuola-lavoro, per offrire un avviamento al lavoro significativo e adeguato al bisogno delle aziende, spesso alla ricerca di figure professionali specializzate difficili da trovare. Si rileva nel tessuto imprenditoriale anche un bisogno crescente di formazione dei giovani sulle life skills che permettono sviluppo di responsabilità, autonomia e tenuta nell'impegno lavorativo, aspetti determinanti per favorire l'occupabilità nel contesto determinato dalla crisi economica e produttiva.

Il disagio giovanile è anche legato alla costruzione di una propria identità che si manifesta in una incapacità di diventare adulto legata, in alcuni casi, a esperienze di privazione morale, materiale e assenza di punti di riferimento stabili.

3. L'applicazione di alcuni indicatori al contesto di Cometa negli ultimi anni

Ricentrando il discorso sulla realtà di Cometa e sui dati degli ultimi anni, intendo ora mostrare i livelli occupazionali raggiunti dagli ex-allievi di Cometa negli ultimi due anni, dati ottenuti tramite ricerche sul campo condotte con interviste a tutti gli ex-allievi.

Il primo dato che riporto sono gli iscritti ai diversi percorsi a partire dal 2005, grazie ai quali si vede che il trend di crescita di allievi degli ultimi anni è stato piuttosto alto, sia nei percorsi IFP, sia nei percorsi di contrasto alla dispersione scolastica.

Ecco dunque le tabelle che mostrano il trend di crescita.

⁵⁷ <http://dati.istat.it>

Anno scolastico	Iscritti a percorsi IFP	Iscritti a Percorsi di contrasto alla dispersione scolastica (e/o inserimento lavorativo)	Totale iscritti
2005-2006	19	56	75
2006-2007	36	44	80
2007-2008	54	54	108
2008-2009	93	65	158
2009-2010	138	74	212
2010-2011	185	59	244
2011-2012	219	72	291
2012-2013	274*	45	319
2013-2014	299**	53	352
2014-2015	332***	60	392

* Il dato comprende 14 iscritti a percorsi di apprendistato ex art.3 D.lgs 167/2011 o ex art 48 D.lgs 276/03 per il conseguimento della qualifica

** Il dato comprende 16 iscritti a percorsi di apprendistato ex art.3 D.lgs 167/2011 o ex art 48 D.lgs 276/03 per il conseguimento della qualifica

*** Il dato comprende 11 iscritti a percorsi di apprendistato ex art.3 D.lgs 167/2011 o ex art 48 D.lgs 276/03 per il conseguimento della qualifica

Tabella 7 –Iscritti ai percorsi di Cometa 2005-2015

Il secondo dato, interessante per comprendere la platea di beneficiari inseriti nei percorsi, è relativo a quanti ragazzi proseguono il percorso dopo la qualifica triennale. Dai dati degli ultimi 5 anni si dimostra che ben il 62% dei ragazzi proseguono il percorso iscrivendosi al quarto anno di Tecnico e l'11% procede sino al quinto anno che dà accesso all'Esame di Stato.

I dati degli ultimi 5 anni, a partire dal 2010, tengono conto della gran parte della storia della scuola, poiché la prima quarta annualità è stata attivata soltanto nel 2009, nell'area tessile. Da lì in poi abbiamo attivato 12 quarte annualità e 3 quinte annualità, queste ultime a partire dal 2012.

Numero medio di anni trascorso nei percorsi formativi	%
Ragazzi che trascorrono nei percorsi IFP 3 anni	27%
Ragazzi che trascorrono nei percorsi IFP 4 anni	62%
Ragazzi che trascorrono nei percorsi IFP 5 anni	11%

Tabella 8 - Numero medio di anni trascorso nei percorsi formativi in Cometa

Per i percorsi di contrasto alla dispersione scolastica abbiamo differenti possibilità: il percorso minimaster alberghiero dura un solo anno; quello cosiddetto "liceo del lavoro" può durare 1 o 2 anni. Mediamente il 33% prosegue con il secondo anno, l'altro 66% inizia a cercare lavoro o, in alcuni casi, si riscrive a un percorso scolastico tradizionale.

Scendendo nel dettaglio dei dati sull'occupazione offro di seguito alcune tabelle riferite alle annualità 2012-2013 e 2013-2014 a 6 mesi dalla qualifica/diploma dei ragazzi coinvolti nell'intervista.

La metodologia seguita è stata la seguente: abbiamo diviso i ragazzi in due gruppi, coloro che avevano terminato con successo un percorso IFP, raggiungendo una qualifica triennale o un diploma quadriennale o quinquennale e coloro che avevano invece terminato un percorso di contrasto alla dispersione scolastica.

A 6 mesi dal termine del percorso sono stati tutti contattati per verificare il proprio impiego professionale: come spiegato nella tabella precedente, molti di loro avevano proseguito il percorso di studi, pertanto sono stati inseriti come "studenti senza altra occupazione"; per gli altri è stato verificato se avevano un contratto di lavoro, erano disoccupati oppure inoccupati, cioè non in cerca di lavoro.

La tabella di destra, sia per i percorsi IFP che per i percorsi di contrasto alla dispersione scolastica, offre quindi un focus su coloro che avevano deciso di non proseguire gli studi, mettendo in evidenza la reale percentuale degli occupati, tra coloro che avevano cercato lavoro, i disoccupati, gli inoccupati e coloro che, pur disoccupati al momento dell'intervista, avevano lavorato per almeno due mesi negli ultimi sei. Quest'ultimo dato è molto interessante poiché le interviste vengono condotte in periodo invernale, quando la maggior parte degli alberghi della zona di Como sono chiusi, non registrando così il dato del lavoro stagionale, che caratterizza molti dei nostri allievi che conseguono una qualifica/diploma nel settore sala e bar; quest'ultimo dato segue inoltre la normativa regionale del Rating che considera occupati i ragazzi che hanno lavorato per almeno due mesi negli ultimi sei.

DIPLOMATI/QUALIFICATI IFP 2012-2013 a 6 mesi

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	26,4%
Non occupato in cerca di occupazione	18,2%
Altro (non in cerca di lavoro)	1,8%
Studente senza altra occupazione	53,6%
Totale complessivo	100,0%

Focus su coloro che non proseguono il percorso di studi (IFP)

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	56,9%
Non occupato al momento della rilevazione, ma che ha lavorato almeno 2 mesi nei 6 precedenti (lavoro stagionale)	11,8%
Non occupato in cerca di occupazione	27,4%
Altro (non in cerca di lavoro)	3,9%
Totale complessivo	100,0%

Tabella 9 – dati occupazionali 2012-2013 percorso IFP

PERCORSO contrasto alla dispersione a 6 mesi

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	41,2%
Non occupato in cerca di occupazione	32,4%
Altro (non in cerca di lavoro)	4,4%
Studente senza altra occupazione	22,1%
Totale complessivo	100,0%

Focus su coloro che non proseguono il percorso di studi (contrasto alla dispersione)

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	52,8%
Non occupato al momento della rilevazione, ma che ha lavorato almeno 2 mesi nei 6 precedenti (lavoro stagionale)	5,7%
Non occupato in cerca di occupazione	35,8%
Altro (non in cerca di lavoro)	5,7%
Totale complessivo	100,0%

Tabella 10 – dati occupazionali 2012-2013 percorsi contrasto alla dispersione

DIPLOMATI/QUALIFICATI IFP 2013-2014 a 6 mesi

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	29,3%
Non occupato in cerca di occupazione	13,6%
Altro (non in cerca di lavoro)	0,0%
Studente senza altra occupazione	57,1%
Totale complessivo	100,0%

Focus su coloro che non proseguono il percorso di studi (IFP)

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	68,2%
Non occupato al momento della rilevazione, ma che ha lavorato almeno 2 mesi nei 6 precedenti (lavoro stagionale)	ND
Non occupato in cerca di occupazione	31,8%
Altro (non in cerca di lavoro)	0,0%
Totale complessivo	100,0%

Tabella 11 – dati occupazionali 2013-2014 percorso IFP

PERCORSO contrasto alla dispersione a 6 mesi

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	23,1%

Focus su coloro che non proseguono il percorso di studi (contrasto alla dispersione)

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	50,0%

Non occupato in cerca di occupazione	23,1%	Non occupato al momento della rilevazione, ma che ha lavorato almeno 2 mesi nei 6 precedenti (lavoro stagionale)	ND
Altro (non in cerca di lavoro)	0,0%	Non occupato in cerca di occupazione	50,0%
Studente senza altra occupazione	53,8%	Altro (non in cerca di lavoro)	0,0%
Totale complessivo	100,0%	Totale complessivo	100,0%

Tabella 12 – dati occupazionali 2013-2014 percorsi contrasto alla dispersione

I dati mostrano un trend in crescita nel 2013-2014. Il dato generale comunque mostra un'occupazione di oltre il 50% per tutti gli studenti coinvolti nei percorsi di Cometa, ivi compresi quelli inseriti nel contrasto alla dispersione scolastica, con punte di quasi il 70% nel sistema IFP, se si tiene in conto anche coloro impegnati nel lavoro stagionale.

I dati 2014-2015 non sono ancora disponibili poiché verranno rilevati tra fine dicembre 2015 e gennaio 2016, cioè 6 mesi dopo la conclusione del percorso, che è avvenuta a giugno 2015.

L'ultima rilevazione effettuata è di luglio 2015 e riporta i dati dell'occupazione dei ragazzi in uscita a giugno 2014, a 1 anno dalla conclusione del loro percorso formativo.

DIPLOMATI/QUALIFICATI IFP 2013-2014 a 1 anno che non proseguono il percorso di studi

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	66,7%
Non occupato in cerca di occupazione	29,7%
Altro (non in cerca di lavoro)	3,7%
Totale complessivo	100,0%

PERCORSO contrasto alla dispersione 2013-2014 a 1 anno, per coloro che non proseguono il percorso di studi

Condizione occupazionale	DATI
Occupato	55%
Non occupato in cerca di occupazione	45%
Altro (non in cerca di lavoro)	0%
Totale complessivo	100,0%

Tabella 13 – dati occupazionali 2013-2014 percorso IFP e contrasto alla dispersione a 1 anno

Le tabelle mostrano buoni dati di occupazione, in linea con i buoni risultati raggiunti a 6 mesi dal termine del percorso. I percorsi di contrasto alla dispersione scolastica soffrono più del settore IFP, confermando la tendenza storica, a causa delle condizioni di maggior disagio dei ragazzi impegnati in suddetti percorsi.

Nel precedente capitolo abbiamo descritto il meccanismo del rating di Regione Lombardia, quale misura per indicare i principali risultati raggiunti dalle istituzioni formative e quindi poter cominciare a valutare l'impatto sociale che realizzano con i loro servizi educativi e formativi.

Esploro ora i dati relativi al rating di Cometa per l'anno 2013-2014, l'ultimo per il quale è stata effettuata una misurazione completa fornita a Regione Lombardia; la prossima misurazione verrà condotta a gennaio 2016.

Purtroppo i risultati del rating non sono pubblici, pertanto non è ancora possibile effettuare un confronto fra le istituzioni scolastiche, ma è possibile comunque trarre delle importanti conclusioni da quanto emerge in valori assoluti.

Nelle tabelle che seguono riporto gli indicatori, il meccanismo di calcolo, i punteggi acquisiti da Cometa in rapporto con il punteggio massimo per ogni voce.

La prima area, che pesa per il 28% del punteggio totale, è quella relativa agli indicatori di qualità dei servizi offerti.

INDICATORE	MECCANISMO DI CALCOLO	PUNT. COMETA/ PUNT. MASSIMO
Qualificazione risorse umane	media dei livelli EQF delle qualificazioni delle risorse umane	100%
Networking	n° di Soggetti del territorio con cui sono stati sottoscritti protocolli formalizzati o convenzioni attive / n° totale alunni a fine anno	75%
Interventi personalizzazione	n° alunni che hanno fruito degli interventi / n° totale alunni a fine anno	25%
Formazione-lavoro	n° percorsi con ricorso all'alternanza scuola-lavoro o formazione in assetto lavorativo o apprendistato (ex art. 3, DLgs 167/11) / n° tot percorsi	100%
Inclusione fasce deboli	n° alunni fasce deboli e svantaggiate / n° totale alunni a fine anno	100%
Customer satisfaction	punteggio medio dei questionari di customer satisfaction	100%

Tabella 14 – Risultati rating Cometa 2013-2014 - Qualità dei servizi

L'area della qualità dei servizi offerti è seconda soltanto a quella di efficacia del risultato; come si può desumere dalla tabella Cometa raggiunge il massimo risultato

in 4 dei 6 indicatori e il 75% in un quinto indicatore. In particolare è importante rilevare il massimo punteggio nell'inclusione delle fasce deboli e nei percorsi di formazione-lavoro poiché tale risultato mette in luce il lavoro che viene effettuato in Cometa per sostenere i ragazzi più disagiati, siano essi disabili, DSA, dropout, pluriripetenti, dando una connotazione improntata al lavoro nei suoi percorsi; le risorse umane sono estremamente qualificate, sia per il loro percorso formativo, sia per l'esperienza in particolare delle risorse tecnico-professionali che sono maestri artigiani o esperti del settore e quindi possono fornire una formazione ancora più improntata al lavoro.

Il punteggio totale ottenuto in questa area è di 24,25 su 28 punti.

La seconda area, che pesa per ben il 50% del risultato totale, è quella di efficacia del risultato.

INDICATORE	MECCANISMO DI CALCOLO	PUNT. COMETA/ PUNT. MASSIMO
Esito del percorso	n° qualificati (III anno) + diplomati (IV anno) / n° alunni iscritti	100%
Esito esame finale	votazione media conseguita dagli alunni di III e IV anno	25%
Valore aggiunto dell'apprendimento materie di base	valore medio del valore aggiunto conseguito dagli alunni relativamente alle competenze culturali di base di lingua italiana e matematica	50%
Livello di apprendimento tecnico-professionale	valore medio conseguito dagli alunni nella prova tecnico professionale dell'esame finale	100%
Continuità formativa/esiti occupazionali	n° alunni con prosecuzione a percorso successivo + n° alunni occupati / alunni che hanno concluso un percorso triennale o un IV anno	100%
Coerenza occupazionale	punteggio medio dei questionari di soddisfazione occupazionale	75%
Abbandoni	n. abbandoni / n° totale alunni frequentanti al 31 ottobre + n° inserimenti successivi in corso d'anno	100%
Non ammissioni	n° non ammissioni / n° totale alunni frequentanti al 31 ottobre + n° inserimenti successivi in corso	100%

d'anno

Tabella 15 – Risultati rating Cometa 2013-2014 - Efficacia del risultato

In questa seconda area, prima per importanza, dove viene valutato il risultato e l'efficacia della azioni formative, Cometa totalizza 40,75 punti su 50 disponibili.

In 5 indicatori su 8 Cometa ottiene il massimo punteggio raggiungibile; in particolare è interessante il dato relativo agli esiti occupazionali poiché dimostra, come già raccontato nelle pagine precedenti con tabelle analitiche, il gran lavoro fatto per fornire una formazione che sia mirata all'occupazione, intendendo questo come il risultato a più alto impatto sociale per un ente di formazione professionale.

Dal punto di vista più didattico, si nota che l'esito del percorso è estremamente positivo, con pochissime non ammissioni/bocciature e abbandoni, il che denota una grande attenzione ad ogni singolo studente che viene seguito, accompagnato, supportato affinché possa raggiungere il risultato finale.

Un'analisi a parte merita il valore aggiunto dell'apprendimento delle materie di base, la cui importanza abbiamo già descritto nel secondo capitolo. Per effettuare questo calcolo ci siamo basati sulle domande identiche presenti nei test di ingresso di italiano e matematica del 2011 e nell'esame di qualifica sostenuto dagli allievi a giugno 2014.

Il primo dato che salta all'occhio è la crescita media di risposte esatte per le domande di controllo di matematica del 35% sia in Cometa, sia come media regionale; in italiano la crescita di Cometa è dell'1%, contro la media regionale del 7% poiché i ragazzi di Cometa partivano da un livello più alto in italiano (70% contro 64%) raggiungendo di fatto lo stesso risultato finale al termine del triennio.

Il secondo dato è la crescita dei ragazzi di Cometa superiore alle media regionale per quanto riguarda le domande di controllo di algebra (+6%) e funzioni (+5%); nella sezione di italiano le domande di controllo sono tutte relative alla grammatica e in questo caso Cometa è perfettamente in linea con la media regionale (+0,4%).

Questi dati, pur raccolti con un metodo molto quantitativo e sicuramente da affinare introducendo anche altre discipline come la lingua inglese, mettono in luce l'ottimo risultato di Cometa, in linea con la media regionale e superiore in alcuni indicatori; considerando che l'utenza del nostro ente ha un gran numero di ragazzi appartenenti alle fasce deboli, tanto da totalizzare il massimo punteggio in questa voce, i risultati

dimostrano ancor di più il lavoro fatto per colmare il gap di conoscenze e competenze e fornire una cultura ai ragazzi che non sia soltanto tecnica ma che parta dalle basi della nostra lingua e dalla matematica, aspetti fondamentali in tutti i settori nei quali i ragazzi troveranno lavoro.

La terza area del rating è relativa alla affidabilità di gestione e cuba soltanto il 10% del totale.

INDICATORE	MECCANISMO DI CALCOLO	PUNT. COMETA/ PUNT. MASSIMO
Incidenza degli oneri finanziari sui ricavi	Totale oneri finanziari/Totale ricavi	100%
Esiti verifiche esterne	Punteggio corrispondente al n° di non conformità segnalate in esito ai controlli	100%
Utenza non a finanziamento pubblico	n. alunni non dotati + n. alunni autofinanziati / n. alunni a fine anno	0%

Tabella 16 – Risultati rating Cometa 2013-2014 - Affidabilità di gestione

Cometa totalizza 8 punti su 10 in quest'area; da rilevare però che il terzo indicatore per il quale non otteniamo punti verrà rinforzato nelle prossime annualità, quando Regione Lombardia ha imposto agli enti una quota di autofinanziamento. Fino ad oggi la nostra scuola ha tentato di fornire un servizio completamente gratuito, tenendo conto del target e dell'utenza, e per questo non viene premiata nel terzo indicatore; pur mantenendo una situazione finanziaria solida, come dimostra il primo indicatore. Nei prossimi anni, già dal 2015-2016, le stringenti difficoltà del settore pubblico imporranno un ripensamento di alcune strategie che porteranno ad attivare più apprendistati con le aziende e più percorsi autofinanziati, oltre a ricercare nuove opportunità e risorse per esempio con i Social Impact Bond nell'ambito della formazione.

La quarta ed ultima area, che cuba il 12% del totale, è relativa alla capacità di innovazione.

INDICATORE	MECCANISMO DI CALCOLO	PUNT. COMETA/ PUNT. MASSIMO
Curvatura profili	n° profili declinati (in termini di curvatura ed arricchimento dello standard regionale) / Figure e Profili dell'offerta di cui al Repertorio regionale	100%
Esperienze all'estero	n° alunni con attività formative realizzate in un Paese estero / n° tot alunni al 31 ottobre	0%
Didattica multimediale	n° classi dotate di strumenti per la didattica multimediale / n° tot classi	100%
Aggiornamento tecnologico laboratori	n° laboratori oggetto di investimento / n° laboratori a livello di sede	50%
Avanzate competenze linguistiche straniere	n° alunni con sviluppo e/o potenziamento della dimensione tecnica della lingua straniera / n° tot alunni 31 ottobre	0%

Tabella 17 – Risultati rating Cometa 2013-2014 - Capacità di innovazione

Il punteggio raggiunto da Cometa in questa voce è pari a 6,5 punti su 12. È l'area con il minor impatto a causa delle poche esperienze all'estero, sulle quali però sono in atto nuove strategie per aumentare gli scambi, e sulle competenze linguistiche straniere, per le quali però è stato attivato il metodo CLIL che verrà ulteriormente rafforzato negli anni a venire. Importante però sottolineare la ricchezza di proposta didattica, tanto che tutti i profili offerti sono curvati, cioè presentano competenze aggiuntive rispetto agli standard regionali; infine un grande investimento sulla multimedialità e sui laboratori, per i quali il punteggio è penalizzante solo perché i laboratori, essendo la struttura di soli 5 anni di anzianità, non hanno ancora avuto bisogno di ulteriori innovazioni.

Il punteggio totale conseguito da Cometa è di 79,5 punti su 100, il che denota un alto livello di qualità didattica ed efficacia del risultato, unitamente a una solida struttura finanziaria e una capacità di innovazione in fieri. Come detto in precedenza l'impatto sociale diretto è valutabile soprattutto con i risultati occupazionali, ma anche gli altri indicatori fanno percepire la bontà delle scelte e delle strategie formative ed educative.

Per concludere questo paragrafo, vorrei mettere in luce alcune attività realizzate e i relativi risultati conseguiti nel sostegno delle categorie deboli e svantaggiate, provando a valorizzare l'impatto economico connesso con quello sociale.

Numerosi ragazzi che frequentano i percorsi di Cometa Formazione sono in carico ai servizi sociali o sono seguiti da servizi specialistici del territorio; l'ente di formazione fornisce un forte supporto a questi ragazzi con un servizio di sportello psicologico per 10 ore a settimana e con un costante lavoro di tutor e docenti di sostegno che accompagnano i ragazzi nelle loro attività.

Gli obiettivi del servizio offerto sono i seguenti:

- Avviare e consolidare il lavoro di rete con le agenzie socio-educative
- Collaborare, nel rispetto delle competenze della scuola, con i servizi di giustizia minorile nella gestione dei programmi di messa alla prova
- Prevenire la dispersione scolastica per minori provenienti da contesti familiari disagiati
- Segnalare ai genitori ed ai servizi competenti difficoltà di apprendimento che necessitano di approfondimenti anche in ambito clinico
- Collaborare con le famiglie e/o i referenti in caso di collocamento etero familiare
- Fornire un servizio di sostegno psicologico
- Progettare ed attuare percorsi formativi individualizzati alla luce del disagio rilevato, dei disturbi dell'apprendimento diagnosticati o supposti tali

Il vissuto di impotenza e la frustrazione generati da difficoltà di apprendimento, tardivamente o mai riconosciute, costituiscono il terreno privilegiato per l'insorgenza di problematiche legate ad abbandoni scolastici precoci, ad esclusione sociale ed in generale ad un vissuto traumatico che si maschera in modo reattivo e disfunzionale dietro a storie, solo all'apparenza comuni, di adolescenti "difficili".

I genitori, i servizi sociali affidatari, i collocatari hanno dimostrato di apprezzare le osservazioni riportate in ambito scolastico, dimostrandosi attivi nell'accompagnamento dei minori ad approfondimenti diagnostici che potessero offrire allo studente ed alla scuola strumenti atti alla riparazione ed al recupero di percorsi formativi inficiati nella motivazione e nel profitto da disturbi oggettivi

dell'apprendimento non imputabili, come spesso asserito in precedenza, ad assenza di motivazione e scarse capacità cognitive degli alunni.

L'ente è intervenuto, in particolare con la figura del tutor, anche nella gestione di percorsi formativi di studenti che, in ragione di gravi disagi del nucleo familiare d'origine, rischiano di compromettere il proprio successo formativo pur avendone tutte le potenzialità.

In questi casi la collaborazione con i servizi sociali del territorio si è rivelata preziosa ai fini di permettere all'adolescente di proseguire il successo formativo.

La tabella seguente mostra le attività realizzate mediamente in un anno scolastico e i beneficiari coinvolti, basate sulle risultanze degli anni dal 2013 al 2015:

Attività/beneficiari	Risultato
Incontri di rete con i Servizi Sociali e con Servizi Specialistici (Neuropsichiatrie, Tutele Minori, Consultori, Terapeuti Pubblici e Privati)	50
Incontri di rete con genitori naturali/genitori affidatari/comunità/case famiglia	200
Aggiornamenti ai SS ed al Tribunale per i Minorenni	70
Piani individualizzati e formativi per ragazzi disabili/DSA	80
Interventi di sostegno individualizzati in orario extrascolastico	60
Ragazzi che usufruiscono dello sportello psicologico	50
Ragazzi in carico ai servizi sociali e/o servizi specialistici	80
Ragazzi disabili	40
Ragazzi DSA o BES	50

Tabella 18 – Attività e beneficiari bisogni educativi speciali e in situazione di svantaggio, per anno scolastico

Per effettuare una valorizzazione economica scendiamo nel dettaglio delle ore erogate.

Per esempio con lo sportello psicologico la scuola offre gratuitamente un servizio che i genitori, se si rivolgessero all'esterno, dovrebbero pagare.

Attività, costi, risparmi	Valorizzazione
Ore erogate 2013-14	350
Ore erogate 2014-15	380
Costo orario medio	50 €
Risparmio per le famiglie 2013-14	17.600 €

Risparmio per le famiglie 2014-15	19.000 €
-----------------------------------	----------

Tabella 19 – Costi e impatto sportello psicologico

Rispetto al sostegno disabili, DSA, BES, Regione Lombardia fornisce 3.000€ di dote aggiuntiva soltanto per i ragazzi disabili; con tale importo è possibile erogare circa 100 ore di sostegno personalizzato annuale per ciascun ragazzo anche se un corso prevede come minimo 990 ore tra lezione e tirocinio. Pertanto il contributo pubblico è pari a circa 120.000€ per i ragazzi disabili.

La nostra scuola si è dotata di un'equipe di 5 docenti di sostegno, un supervisore, e alcuni tutor deputati all'accompagnamento dei ragazzi DSA o BES, esclusi da qualunque finanziamento pubblico aggiuntivo. Il costo totale di questa strategia è di circa 250.000€, più del doppio di quanto erogato dall'ente pubblico, soldi necessari per fornire un servizio di qualità che accompagni davvero questi ragazzi nel loro percorso scolastico ed umano.

Un ulteriore indicatore interessante è relativo alla “scuola aperta”: durante il pomeriggio, per quattro pomeriggi a settimana, la scuola resta aperta fino alle 17.30 e i docenti delle materie di base, con il supporto dei tutor di classe, si alternano per offrire nelle loro aule-uffici un servizio di supporto allo studio extracurricolare che consiste nel recupero delle lacune per coloro in difficoltà e nel potenziamento per gli allievi che intendono approfondire le loro competenze.

Dal punto di vista delle abilità e conoscenze tecnico professionali durante l'anno vengono organizzati numerosi laboratori o eventi ai quali i ragazzi partecipano per preparare commesse o servire clienti in situazione reale: nel settore legno e tessile i laboratori permettono ai ragazzi di realizzare oggetti, prototipi di capi di abbigliamento, tessuti per arredi, mobili che sono parte di ordini effettuati da clienti reali e che esigono quindi elevati standard di qualità; nel settore ristorazione, ogni settimana sono programmati almeno due eventi con servizio catering cui i ragazzi a rotazione partecipano in orario extracurricolare e in modo totalmente gratuito.

Gli uffici aperti ed i laboratori, che configurano la “scuola aperta”, sono un'occasione gratuita fornita ai ragazzi per poter sviluppare le proprie competenze per rendersi più appetibili per il mercato del lavoro e recuperare le lacune nelle materie di base in modo da avvicinarsi agli esami finali con più sicurezza.

Nella tabella seguente proponiamo una quantificazione economica di tali interventi in capo all'ente di formazione, completamente offerti ai beneficiari e alle loro famiglie.

Attività	Ore erogate per anno scolastico	Figure presenti per ciascuna ora	Costo orario medio	Valore economico
Uffici aperti italiano, matematica, inglese	600	2	17,00 €	20.400 €
Lab tessile extracurriculare	300	1,5	25,00 €	11.250 €
Lab legno extracurriculare	300	1,5	28,00 €	12.600 €
Eventi catering	600	4	22,00 €	52.800 €
TOTALE	1800			97.050 €

Tabella 20 – Valorizzazione attività di scuola aperta

Infine diamo un breve sguardo ai percorsi di contrasto alla dispersione scolastica, che sono nati in Cometa fin dal 2006 in parallelo ai percorsi IFP per aiutare, nel desiderio di accoglienza che ha sempre contraddistinto Cometa, un target di utenza che non poteva sostenere un normale percorso scolastico, neppure professionale. I beneficiari che sono stati coinvolti in questi percorsi nel corso degli anni sono ben 580 ragazzi se diamo valore 1 ad ogni persona che si iscrive ad un percorso per una annualità: alcuni di loro hanno effettuato più annualità nei percorsi e quindi il computo totale è pari a circa 400 utenti singoli negli ultimi 10 anni.

Il tasso di successo medio del percorso è pari all'85%, prendendo come misura le ultime 5 annualità: 85 ragazzi su 100 hanno portato a termine il percorso con una frequenza alle attività di classe, laboratorio e tirocinio superiore al 75%.

Questi ragazzi, all'atto dell'iscrizione, si trovavano tutti in dispersione scolastica, chi da pochi mesi, chi da alcuni anni, con poche prospettive formative, occupazionali, in taluni casi persino di vita sociale.

I risultati occupazionali di questi percorsi sono stati presentati in precedenza, con un risultato che supera il 50% in 6 mesi dal termine del percorso; ma negli ultimi due

anni c'è stato un forte investimento per permettere ad alcuni di questi ragazzi di conseguire una qualifica professionale, un titolo scolastico da privatisti: i disagiati, coloro che non sono in grado di sostenere la scuola così com'è, che si rimettono in gioco e conquistano un titolo al pari dei loro coetanei. Nel 2013-2014 e nel 2014-2015 un totale di 26 ragazzi ha conseguito la qualifica da privatista: alcuni di questi si sono poi iscritti ad un percorso professionale di quarto anno, gli altri hanno cercato lavoro e lo hanno trovato con maggiore facilità, tutti si sono rimessi in gioco nella loro vita che sembrava senza un progetto per il futuro, senza alcuna prospettiva.

L'impatto sociale è decisamente elevato e nella pagine successive approfondiremo il meccanismo di calcolo, poiché Cometa ha scelto i percorsi di contrasto alla dispersione scolastica per proporre il suo SIB: le risorse scarseggiano anche in questo campo e allora bisogna essere creativi ed innovativi.

4. La costruzione del modello di sperimentazione del SIB in Cometa: la metodologia formativo - educativa

4.1 Il Liceo del Lavoro

Il "Liceo del Lavoro" è la proposta formativa scelta per contrastare la dispersione scolastica con lo strumento dei Social Impact Bond, come descritto al termine del paragrafo precedente.

Il Liceo del lavoro è un percorso formativo la cui utenza è costituita da ragazzi tra 16 e 20 anni, che hanno assolto l'obbligo scolastico e sono in dispersione scolastica, non avendo conseguito un titolo superiore alla scuola secondaria di I grado.

Il fabbisogno formativo relativo a questi ragazzi per i quali il normale iter di istruzione è fallito o è risultato inefficace e presentano difficoltà relative al piano personale e relazionale, necessità di definizione di un percorso formativo volto al reinserimento in un percorso formale di istruzione o al raggiungimento di una qualifica attraverso un percorso personalizzato o una preparazione all'inserimento lavorativo.

Gli obiettivi del Liceo del lavoro sono:

- Recuperare e/o sostenere il livello personale e relazionale;
- Recuperare e/o sostenere il livello formativo e di apprendimento;
- Recuperare l'insuccesso formativo con il reinserimento in percorsi scolastici tradizionali di istruzione e formazione o lavorativi;

- Orientare e formare per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Il percorso tradizionale è di tipo modulare con flessibilità nell'entrata e nell'uscita a seconda dei moduli, con la costruzione di percorsi personalizzati che partono da un gruppo classe unitario e si dipanano con proposte diverse e specializzate per i singoli.

Il percorso si articola secondo le seguenti fasi:

L'avvio è effettuato con un modulo di accoglienza, che ha l'obiettivo di instaurare una relazione con il ragazzo, introdurlo nel luogo, nella dinamica, nei rapporti, conoscerlo, valutare le sue competenze e le sue attitudini e costruirne un profilo. Tale modulo è indispensabile per la costruzione del piano formativo personalizzato. Nell'ambito dell'accoglienza vengono altresì effettuate le valutazioni in ingresso, tramite colloqui individuali, carta di rete, test specifici.

La fase successiva prevede la costruzione di un percorso strettamente personalizzato, che si compone di moduli educativo-formativi e del tirocinio formativo. Ove necessario, i minori stranieri vengono inseriti in un modulo di recupero linguistico, che risulta in alcuni casi indispensabile per consentire l'accesso a tutti gli altri moduli. Il percorso si svolge sotto la guida di un tutor che accompagna costantemente il ragazzo.

I moduli formativi prevedono il recupero degli apprendimenti di base con ore di formazione relative all'area linguistica, area logico-matematica, tecnologica, area socio-economica, e l'eventuale approfondimento di discipline legate ai vari ambiti tecnico-professionali.

Gli obiettivi specifici degli apprendimenti di base prevedono l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze disciplinari e interdisciplinari; la costruzione di una didattica interdisciplinare, sviluppata tramite la progettazione comune di unità formative e strettamente legata alla vita quotidiana ed all'esperienza dei ragazzi; la realizzazione di una didattica centrata sul principio "dal fare al conoscere".

Tra i moduli formativi grande spazio viene dato alla formazione in assetto lavorativo, cuore della proposta, su cui entrerà nel dettaglio più avanti.

Oltre al recupero degli apprendimenti di base e alla formazione in ambito lavorativo, la terza gamba è costituita dal tirocinio formativo e con esso la cultura del lavoro.

Il tirocinio formativo è a forte valenza orientativa e utilizza la potenza educativa del lavoro con i seguenti obiettivi specifici:

- Verificare i propri desideri, valorizzando le proprie attitudini, in funzione della realizzazione di un percorso lavorativo realistico;
- Sperimentare la valenza educativa del lavoro, come strumento per la costruzione del sé e la gratificazione personale;
- Realizzare un percorso a forte valenza orientativa;
- Coinvolgersi e mettersi alla prova in ambito lavorativo per raggiungere le competenze, le abilità e le conoscenze necessarie.

Il tirocinio formativo è accompagnato da una costante ripresa in classe per non perdere conoscenze acquisite e i contenuti educativi maturati e generare una cultura del lavoro.

L'acquisire una cultura del lavoro è infatti dare consapevolezza del valore del lavoro in rapporto alla propria crescita personale ed all'inserimento responsabile nella vita adulta; intende inoltre proporre una visione del lavoro come strumento per la costruzione della propria persona e per la realizzazione di sé e strutturare un percorso di rielaborazione delle attività di tirocinio in chiave formativa, per l'acquisizione consapevole delle competenze professionali e culturali coinvolte nel percorso.

Rispetto a se stessi, generare cultura del lavoro intende favorire la presa di coscienza consapevole delle proprie capacità, delle proprie lacune e delle proprie potenzialità, le caratteristiche del profilo professionale più corrispondente a sé, in termini di competenze, conoscenze, abilità, attitudini, evoluzione professionale, mercato del lavoro.

In sintesi il Liceo del lavoro ha due obiettivi come sbocchi al termine del percorso stesso: il reinserimento nei percorsi di qualifica professionale oppure l'inserimento lavorativo.

L'obiettivo del reinserimento nei percorsi scolastici tradizionali, intende accompagnare i ragazzi verso il raggiungimento di una qualifica professionale, con lezioni ad hoc e valorizzando l'esperienza lavorativa per il raggiungimento dei crediti necessari nell'ambito delle competenze tecnico-professionali richieste.

L'inserimento lavorativo prevede un orientamento personale ed orientamento all'azienda, nell'ottica di una ricerca, scelta e valutazione dell'abbinamento ragazzo/azienda che vada molto al di là del semplice incrocio domanda/offerta;

inoltre insiste maggiormente sui tirocini formativi per il raggiungimento di competenze professionali specifiche.

4.2 La formazione in assetto lavorativo

Il percorso di contrasto alla dispersione scolastica si basa sulla “Formazione in assetto lavorativo” grazie alla quale gli allievi hanno l’opportunità di svolgere le proprie lezioni tecnico-professionali partecipando a un processo di produzione di beni e servizi strutturato e preordinato allo scopo dell’apprendimento.

Questo modello di apprendimento, noto come “Scuola Impresa”, ha trovato nell’ambito dell’Istruzione e Formazione Professionale nuove possibilità di sviluppo grazie agli interventi normativi intercorsi nell’anno 2011; in particolare il Ministero del Lavoro e Regione Lombardia hanno regolato l’applicabilità nell’IFP del principio di formazione in assetto lavorativo all’interno di iniziative produttive delle istituzioni scolastiche, già in uso nel mondo dell’istruzione. Detto principio previsto dal D.I. 44/2001 per l’Istruzione di Stato, è analogamente applicabile per le scuole regionali accreditate per l’attività di formazione in DDIF.

Le Indicazioni Regionali per l’Offerta Formativa della Regione Lombardia⁵⁸ formalizzano come segue questa tipologia:

“Per ampliare le opportunità formative e promuovere le professioni capaci di valorizzare le specificità, le tipicità e le tradizioni del territorio i percorsi potranno altresì essere realizzati secondo la modalità della “scuola impresa”. Essa è caratterizzata dalla partecipazione degli allievi ad un processo di produzione di beni e servizi strutturato, preordinato ad uno scopo di apprendimento e quale parte costitutiva del percorso formativo. È promossa dall’Istituzione formativa o scolastica e può essere realizzata dalle stesse o mediante la partecipazione degli allievi a processi di lavoro presso aziende esterne, oppure attraverso l’attivazione e realizzazione in proprio di un processo di produzione e vendita di beni e servizi anche per conto terzi. L’attività produttiva realizzata internamente all’Istituzione formativa o scolastica può avere sia un carattere abituale, ovvero continuativo e strutturale, sia un carattere non abituale, ovvero relativo a una singola o a una pluralità di commesse specifiche. Il percorso nella modalità “Scuola impresa” che vede la partecipazione di aziende esterne è strettamente co-progettato, realizzato e

⁵⁸ Decreto 12550 del 20/12/2013

valutato in tutte le sue fasi ed articolazioni dall'Istituzione formativa o scolastica e dall'azienda".

Cometa sta sviluppando da alcuni anni il modello di apprendimento basato su questi principi, con particolare riferimento al settore della ristorazione, ed ha avviato due laboratori, uno di bar didattico e uno di ristorante didattico, presso i quali anche i ragazzi del percorso di contrasto alla dispersione proposto con il SIB effettuano parte delle loro lezioni.

L'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro maturata in Cometa ha reso evidente che nel contesto dell'azienda l'attitudine all'apprendimento degli allievi è in media significativamente superiore rispetto a quanto accade nel contesto scolastico. Da questa intuizione nasce l'idea di creare all'interno della scuola un contesto che riproduca realmente l'esperienza lavorativa, orientando le attività didattiche degli allievi alla possibilità di proporre sul mercato ciò che essi realizzano nello svolgimento dell'attività formativa.

La formazione in assetto lavorativo è nata e si è sviluppata pertanto con la finalità di innalzare la qualità dell'apprendimento degli studenti della nostra scuola e negli anni si è consolidata come metodo, avendo dimostrato risultati notevoli. La Scuola Impresa parte dal principio guida di tutta la scuola dell' "apprendere attraverso l'esperienza", e costituisce un ambiente di apprendimento per la formazione in assetto lavorativo. Ciò significa che tutte le attività che si svolgono al suo interno sono finalizzate alla realizzazione di beni e servizi reali, paragonabili in tutto e per tutto a quelli di una vera azienda del settore e che al contempo hanno come riferimento gli obiettivi di apprendimento previsti dal percorso formativo.

Questa impostazione determina non tanto quali siano le attività svolte dagli allievi o le procedure di lavoro, quanto piuttosto l'assetto che essi sono tenuti ad avere nello svolgimento delle stesse.

Infatti tale metodologia può valere in ciascun ambito. Nel nostro caso di applicazione del Social Impact Bond, si applica al settore del sala bar che prevede l'erogazione di un servizio in contesto reale: bar e ristorante didattico aperti al pubblico, servizi di catering e banqueting per eventi aziendali, cene di gala o matrimoni, coffee break per aziende. In secondo luogo Cometa lo ha applicato al settore manutenzione d'immobili, dove si provvede alla costruzione in falegnameria di prodotti per la casa:

da un semplice vassoio, ai comodini, tavoli, armadi per le diverse stanze; i manutentori si confrontano anche con riparazioni di muri di diverso materiale.

Quando parliamo di Scuola impresa, o Bottega scuola, intendiamo oltre che un luogo (inteso come spazio fisico in cui esercita la propria attività lavorativa il maestro coadiuvato da uno o più aiutanti e/o apprendisti) anche, e forse soprattutto, un processo educativo e formativo. E' un luogo dove "da sempre" convivono e si alimentano le dimensioni dell'apprendere un mestiere, favorendo una vera e propria specializzazione in un determinato settore grazie ad un percorso educativo e formativo, e quello della produzione artigiana vera e propria che sostanzia e incrementa nella quotidianità la possibilità di imparare facendo/lavorando per davvero.

La scuola impresa presuppone la creazione di un percorso di apprendimento centrato sul potenziale educativo - formativo del lavoro realizzato attraverso l'inserimento reale nel processo produttivo. In questo senso la bottega, di produzione o di servizio, favorisce, ancor di più se possibile, la possibilità per ciascuno di vedere assecondati e valorizzati i propri talenti nelle attività lavorative.

Il servizio è caratterizzato innanzitutto dall'orientamento al cliente reale ma anche dalle conseguenti modalità di gestire il tempo e lo spazio e dalla modalità di intendere la relazione con gli altri (il cliente appunto, ma anche il docente e i propri colleghi).

Il secondo criterio-guida della formazione in assetto lavorativo consiste nel fatto che ogni azione compiuta al suo interno ha un impatto sull'apprendimento dello studente. Anche il Prof. Bertagna nel suo libro "Fare Laboratorio" afferma infatti che è indispensabile apprendere lavorando e lavorare apprendendo ed è necessario ragionare in termini di una scuola che non prepari ad un solo lavoro⁵⁹.

Si potrebbe dire che questo criterio di apprendere lavorando è valido per ogni azione che il soggetto compie nella vita lavorativa e privata.

L'obiettivo didattico della Bottega è quello di mirare a formare in primo luogo la persona, mettendola nelle condizioni di sviluppare competenze per la propria crescita personale e professionale. La possibilità di sperimentare nell'intero processo produttivo di una determinata bottega consente ai partecipanti di mettersi alla prova, di attivare la curiosità, la ricerca e la voglia di apprendere vivendo dentro un contesto lavorativo, in cui non si simula la realtà, ma si realizza un prodotto "per davvero",

⁵⁹ Bertagna G. (a cura di) (2013), Fare Laboratorio, La Scuola, Brescia

che deve incontrare l'apprezzamento del cliente finale. Il lavoro diventa così uno strumento per la crescita della persona e la crescita della persona viene prima dello sbocco occupazionale. Si intende quindi favorire il processo di: sperimentazione di sé stesso nelle attività richieste; analisi critica verso quanto sperimentato; approfondimento di quanto necessario e utile a comprendere l'esperienza fatta; presa di consapevolezza della realtà e di sé.

Essendo pre-ordinate allo scopo dell'apprendimento, le Botteghe prevedono un'organizzazione puntuale delle attività proposte agli studenti, degli spazi in cui esse avvengono e di quanto essi contengono, dei tempi di svolgimento delle attività e delle procedure di lavoro. L'apprendimento delle competenze connesse al profilo professionale è sostenuto dall'obiettivo di ideare, progettare, realizzare e valutare prodotti o servizi tipici del settore. Il prodotto-obiettivo funge da aggregatore di conoscenze e abilità, siano esse professionali o trasversali, e favorisce una progettazione unitaria delle attività didattiche svolte dai ragazzi, pertanto offrendo a questi ultimi un percorso chiaro, in cui ogni componente partecipa alla costruzione di una professionalità completa e di una personalità viva, entrambi elementi decisivi per il successo formativo.

In sintesi i cardini della Scuola impresa sono:

- Progettazione e coprogettazione del piano formativo e delle competenze da acquisire;
- Lavoro e formazione in assetto lavorativo che garantisce l'acquisizione di specifiche competenze, abilità e conoscenze;
- Accompagnamento di tutor formativo e Maestro che affiancano il ragazzo nel percorso di scoperta delle abilità e conoscenze insite nella sua attività;
- Monitoraggio con cui vengono registrate le attività svolte, valutandone gli esiti in termini di autonomia e di iniziativa personale;
- Valutazione finale con cui l'ente e il Maestro valutano la positività del progetto in termini di raggiungimento degli obiettivi fissati in fase progettuale che possono essere l'occupabilità o l'acquisizione di una qualifica.

4.3 Suggerimenti per uno sviluppo

Affinché un SIB possa funzionare in modo efficace, è necessario che tutto il meccanismo, organizzativo ed educativo sia ben oliato e tutte le persone coinvolte

partecipino attivamente e con impegno al progetto. Cometa nella sua storia ha sviluppato diversi progetti di contrasto alla dispersione scolastica, ma realizzare un SIB impone alcune attenzioni e cambiamenti perché quanto fino ad oggi effettuato possa essere ricompreso nel perimetro che questo strumento finanziario delinea.

Dal punto di vista educativo e didattico mi sono confrontato con alcuni tutor che da anni sviluppano percorsi di inserimento lavorativo e recupero della dispersione scolastica che hanno ottenuto un buon successo, come raccontato nelle pagine precedenti; dal confronto è emerso che le caratteristiche primarie del percorso devono essere la qualità dei docenti, il rapporto con le imprese, una proposta per il tempo libero.

La qualità dei docenti deve essere rapportata all'ambito e agli obiettivi del percorso: servono persone motivate, competenti tecnicamente, capaci di coinvolgere la platea di difficili beneficiari, abili nell'effettuare lezioni per classi multilivello, preferibilmente esperti nel cooperative learning: il gruppo classe sarà eterogeneo, con un mix di italiani e stranieri, con competenze iniziali molto diversificate che devono essere affrontate con metodologie innovative e coinvolgenti non per portare tutti allo stesso livello, ma per contribuire al loro percorso di crescita professionale ed umana che li avvicini positivamente e preparati al mondo del lavoro.

Fondamentale è il rapporto con le imprese per la costruzioni di tirocini e progetti a lungo termine personalizzati sui ragazzi: convenzioni con alberghi, ristoranti o imprese artigianali di alto livello sono una prerogativa imprescindibile, così come la costruzione di un rapporto forte con i tutor aziendali, maestri cui è demandato molto dal punto di vista dei risultati tecnico-professionali. Le esperienze di tirocinio, soprattutto per il settore della ristorazione, dovrebbero essere effettuate anche all'estero per sviluppare la conoscenza dell'inglese che è di importanza capitale nel mondo del lavoro odierno.

La gestione di un'impresa reale è un altro tassello che favorisce il percorso di apprendimento: i laboratori dovrebbero essere fatti in situazione reale, con clienti veri, non soltanto in condizione di impresa simulata. Questa è una caratteristica già presente in tutti i percorsi di Cometa, come ampiamente descritto nelle pagine precedenti, ma la possibilità di poter gestire un'impresa vera e propria aumenterebbe il valore del percorso; in particolare nel settore ristorativo si potrebbe prendere in considerazione l'ipotesi di affidare ai partecipanti al percorso la gestione di un piccolo bar, che rispetti e segua i valori di Cometa, sotto la guida di maestri esperti e

affascinanti, affinché la loro esperienza formativa si trasformi in una sorta di apprendistato.

Dal punto di vista educativo un aspetto che riveste un'importanza particolare è quanto legato al tempo libero. Uno dei rischi di percorsi come questo, avendo come beneficiari ragazzi in particolare disagio, è che quanto di buono venga appreso a scuola e al lavoro si perda con comportamenti o situazioni non agevolanti nel tempo libero: uso di sostanze, abuso di alcool, atti di bullismo da un lato, tempo passato in condizioni familiari problematiche o abbandono al "dolce far niente" dall'altro, rischiano di minare il percorso educativo e formativo che con grande sacrificio i ragazzi affrontano quotidianamente. Lungi dal voler incastrare in uno schema il tempo libero dei ragazzi, togliendo loro la libertà delle proprie scelte, una proposta altamente educativa non può prescindere dall'offrire un'alternativa per il tempo libero: proporre e vivere con i ragazzi che liberamente lo desiderano delle serate diverse, con giochi, balli, canti, dove a tema sia la propria vita oppure gite in montagna e al mare, e ancora una giornata di volontariato settimanale per aiutare il prossimo che ha bisogno, sono tutte possibilità che potrebbero aumentare il livello di tenuta del percorso da parte dei ragazzi, perché contribuiscono al rafforzamento del loro io e alla costruzione di un sé impegnato con la vita.

Rispetto ai beneficiari sarebbe un fatto veramente utile poter effettuare un assessment approfondito sulle loro condizioni comportamentali all'inizio del progetto, per poter definire con loro percorsi estremamente personalizzati dal punto di vista educativo, unitamente a percorsi personalizzati didattici per coloro che risultano avere all'avvio un livello di competenze troppo basso, mappato da un test d'ingresso su tutte le competenze sia delle materie di base, sia delle materie tecnico professionali per le quali si eroga il percorso.

La variazione delle condizioni di comportamento durante il percorso deve essere osservata e monitorata con attenzione, affinché si possano accompagnare i ragazzi nel loro approccio al lavoro e alle relazioni, in modo parallelo allo sviluppo delle competenze tecnico professionali e di studio; questa metodologia di intervento permette così di affrontare le criticità personali dei ragazzi fin dal loro emergere, per contribuire a formare uomini e professionisti che non solo siano capaci di svolgere tecnicamente il proprio mestiere, ma siano anche persone attente sul lavoro, precise, disponibili, con valori forti e chiari, socialmente integrate, responsabili.

Soltanto un'insistenza sul piano educativo, supportata da strumenti di monitoraggio utili a cogliere i cambiamenti del comportamento che al momento sono scarsamente utilizzati lasciando il tutto all'osservazione del tutor, può portare al successo l'intero programma: le sole competenze tecniche non possono bastare per permettere ai beneficiari di mantenere il posto di lavoro a lungo.

Dal punto di vista organizzativo la flessibilità educativa si deve conciliare con una solida organizzazione: nelle edizioni precedenti dei percorsi di contrasto alla dispersione scolastica questo è stato un punto abbastanza critico poiché l'estrema flessibilità dei percorsi ha causato alcuni problemi di gestione dell'orario scolastico e di erogazione didattica. Si ritiene pertanto utile realizzare un calendario del percorso formativo condiviso tra direzione e tutor che operano con i ragazzi, che rispetti in pieno le esigenze dei beneficiari, con una corretta distribuzione delle ore di classe, laboratorio, tirocinio, senza creare criticità alla struttura organizzativa. Un secondo elemento è rappresentato dai docenti: per permettere un percorso di qualità è necessario effettuare una selezione dei docenti con largo anticipo, verificandone competenze e disponibilità: i docenti delle materie di base che insegnano in questi percorsi normalmente sono professionisti che già lavorano presso un istituto statale e collaborano con Cometa nel pomeriggio; è fondamentale "portarli a bordo" del progetto, facendo loro cogliere la portata di questo percorso, dei risvolti per i ragazzi, la comunità e per loro stessi, definendo una disponibilità realistica del loro impegno, in modo da programmare le attività senza ulteriori variazioni, se non contingenti.

Lo strumento privilegiato che unisce organizzazione, educazione e didattica è quello dell'equipe: l'equipe è un momento decisionale condiviso, nella quale ciascun tutor si confronta con gli altri colleghi, con il Project manager e con la Direzione per giungere alla miglior soluzione condivisa per ogni tipo di attività; inoltre l'equipe rappresenta così un momento di condivisione e ripresa di metodo nell'affronto delle situazioni e nella costruzione dei percorsi. Il lavoro deve seguire un principio di condivisione reale dell'esperienza, al fine di consentire agli operatori di muoversi con criteri e metodi unitari, primo requisito per il successo educativo – formativo nei confronti dei ragazzi. Infatti ciò che costruisce non è genialità di uno, ma l'esperienza nella quale ciascuno si concepisce e si muove come parte di un unico corpo. Tale momento di confronto verrà realizzato ogni settimana, per poter affrontare e proporre soluzioni per tutti i casi delicati che emergono nello svolgimento quotidiano delle attività, in modo da tener monitorato tutto l'andamento

del progetto dal punto di vista centrale, cioè i ragazzi coinvolti, da cui dipende il successo dell'intero programma.

5. La costruzione del modello di sperimentazione del SIB in Cometa: il meccanismo di funzionamento

Il modello di SIB che intendiamo proporre in Cometa segue lo schema classico, anche se vengono marcate alcune differenze, in particolare nel money flow.

Lo schema previsto per il SIB è riportato nella figura seguente.

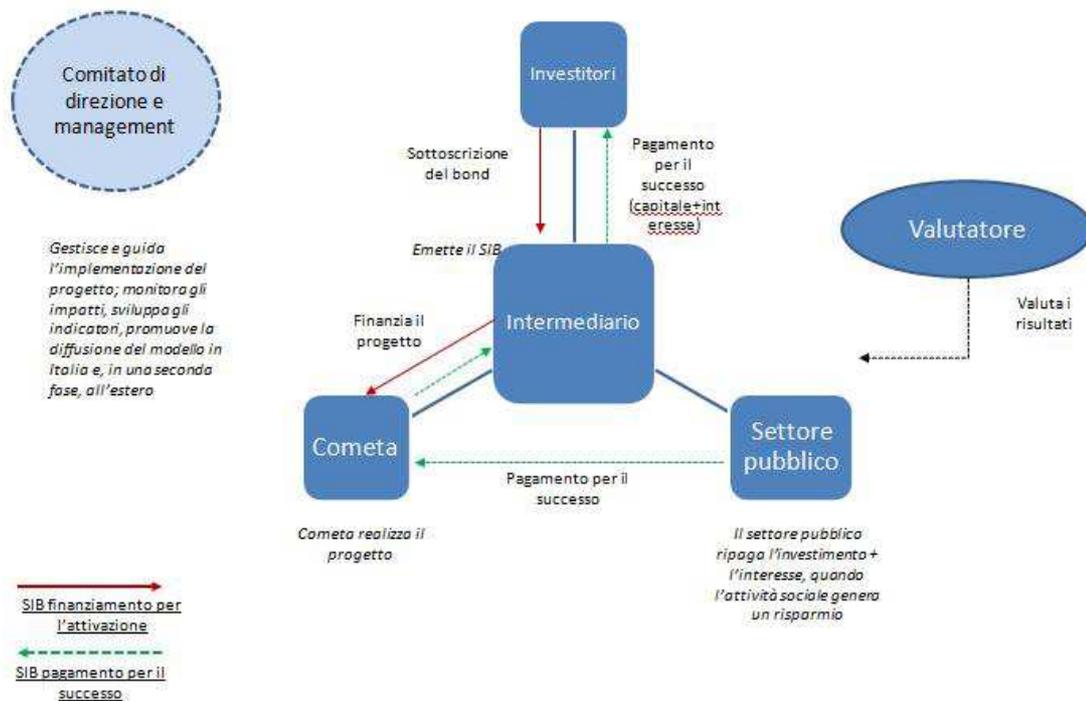


Figura 11 – schema sintetico di funzionamento previsto per il SIB Cometa

5.1 La proposta formativa e i partecipanti

Il programma formativo che intendiamo proporre è dunque il Liceo del Lavoro, con le caratteristiche metodologiche presentate nel paragrafo precedente. Il progetto intende affrontare il problema della dispersione scolastica e più in particolare quello dei NEET, il cui costo sociale è stato affrontato da numerosi autori negli ultimi anni, soprattutto a livello europeo.

I beneficiari previsti dal progetto, affinché esso sia una forte iniziativa contro i NEET e la dispersione scolastica, devono avere alcune caratteristiche peculiari che

intendono selezionare ragazzi appartenenti all'area dei NEET e che, in aggiunta, vivono particolari situazioni di disagio:

- Età compresa tra 16 anni compiuti e 21 anni;
- Essere inoccupati o disoccupati ai sensi del d. lgs. n. 181/2000;
- Non essere iscritti a percorsi di istruzione o formazione professionale ovvero accademici e terziari o essere in stato di abbandono formalizzato o non formalizzato di percorsi di scuola secondaria superiore;
- Non avere in corso di svolgimento il servizio civile o un tirocinio extra-curriculare;
- Essere in particolare condizione di disagio.

Le condizioni di disagio per la partecipazione al programma sono dettagliate nel successivo elenco e sono divise in oggettive e soggettive: tali caratteristiche devono essere vagliate e confermate da un'equipe di selezione che scriverà il verbale.

- Percorso scolastico (oggettivo): situazione di abbandono (formalizzato) o pluribocciato, licenza media come massimo titolo di studio;
- Situazione familiare (oggettivo): mono genitore, genitori separati/divorziati, ragazzo in affidamento o in carico ai servizi sociali;
- Stranieri (oggettivo): minori stranieri non accompagnati in carico al Comune, alla prefettura e ospitati presso strutture dell'ente pubblico o con esso convenzionate;
- Precedente arresto o fermo da parte dell'autorità giudiziaria (oggettivo) ;
- Percorso scolastico (oggettivo-soggettivo): situazione di abbandono non formalizzato da almeno 2 mesi, riscontrabile con la scuola di appartenenza;
- Scarsa conoscenza della lingua italiana, (oggettivo-soggettivo), riscontrabile tramite test apposito;
- Seria difficoltà di integrazione nella società e nella comunità, se il beneficiario è straniero (soggettivo);
- Uso comprovato di sostanze (soggettivo);
- Acclarati episodi di devianza e/o fragilità psichica (soggettivo);
- Mancanza di un progetto di vita personale (soggettivo);
- Difficoltà con il gruppo dei pari, vittima di atti di bullismo (soggettivo).

Nel dettaglio organizzativo, il programma si presenterebbe così:

- Programma biennale;
- Gli studenti possono scegliere tra due programmi che vertono sul settore ristorazione e sul settore falegnameria/recupero di immobili;
- 300 ore annuali per sviluppare le competenze di base in italiano e comunicazione, matematica, inglese, scienze;
- 200 ore annuali di laboratori; per il settore ristorazione: servizio di sala, servizio al bar, catering service, moduli di pasticceria e cucina; per il secondo settore: falegnameria, decorazione, manutenzione d'immobili, restauro;
- 100 ore annuali di coaching, accompagnamento nella ricerca del lavoro, supporto e valutazione del tirocinio;
- 400 ore annuali di tirocinio presso partner selezionati nel settore di riferimento;
- Definizione di specifici percorsi personalizzati per sostenere la motivazione e le difficoltà di apprendimento o comportamento;
- Tutoraggio e accompagnamento continuo durante le lezioni e il tirocinio.

Al termine del primo anno verranno valutati tutti i partecipanti e verrà concessa la possibilità di uscita dal programma nel caso lo studente avesse trovato lavoro o intendesse iscriversi ad una scuola secondaria superiore: la realizzazione di una di tali condizioni, regolarmente documentata, permette di considerare il ragazzo nel computo di coloro che hanno concluso con successo il programma.

Il programma è costruito su 7 anni, di cui 5 di erogazione del servizio e 2 di monitoraggio dei risultati. Ogni classe all'avvio conterà 20 partecipanti; ciascun partecipante sarà impegnato due anni, o un solo anno se si verificano le condizioni di cui sopra. Al termine del primo anno è previsto che 30 ragazzi lascino il percorso, poiché la permanenza media in Cometa in un percorso come quello descritto è di 1,3 anni; i 10 ragazzi rimanenti saranno unificati in un unico gruppo classe per le ore di competenze di base e coaching, ma sosterranno tirocini e laboratori secondo quanto previsto dal proprio programma. Al termine del secondo anno di ogni percorso ci saranno due anni ulteriori per monitorare la situazione occupazionale dei ragazzi che hanno frequentato il percorso e determinare la percentuale di successo del programma.

Il SIB prevede quindi l’inserimento di 160 ragazzi, per una durata media di 1,3 anni di permanenza nel percorso.

Lo schema generale dei partecipanti è presentato nella tabella seguente, dove è considerato il numero di allievi complessivo, non il numero di singoli allievi che sono 160.

Classi	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	totale
8				20		monitor	monitor	
7				20	10	monitor	monitor	
6			20		10	monitor	monitor	
5			20			monitor	monitor	
4		20				monitor	monitor	
3		20	10			monitor	monitor	
2	20			monitor	monitor			
1	20	10		monitor	monitor			
Totale studenti	40	50	50	50	10			200

Tabella 21 – Schema partecipanti SIB Liceo del lavoro

5.2 Il modello economico

Per determinare il costo della dispersione scolastica e più in generale dei NEET e di conseguenza il risparmio per lo Stato nel realizzare un’attività di contrasto a questo fenomeno e le condizioni di successo del SIB per cui tale risparmio si realizza, ho analizzato una serie di parametri a livello locale e nazionale per elaborare un modello economico completo.

Il SIB parte dall’assunto che il successo dell’iniziativa e il suo impatto sociale è la riduzione del tasso di disoccupazione tra gli utenti target del programma o il rientro di alcuni soggetti in percorsi scolastici ordinamentali, situazioni che determinano l’uscita dalla condizione di NEET; sicuramente ci sono molti impatti indiretti, che riprendono quanto descritto nel secondo capitolo, ma l’impatto diretto maggiore che permette la quantificazione immediata dei benefici è la diminuzione del tasso di disoccupazione.

Si utilizza il tasso di disoccupazione e non quello di occupazione poiché si intende circoscrivere la platea di interesse alle sole persone in cerca di un lavoro; se si

considerasse il tasso di occupazione si dovrebbe tenere in conto il totale della popolazione comparabile, compresi gli inoccupati che non sono in cerca di lavoro e che quindi non potrebbero essere inseriti in percorsi formativi per l'inserimento lavorativo.

Il costo medio di un percorso di contrasto alla dispersione scolastica per beneficiario in Cometa è di 6.000 € all'anno. Il dettaglio di questo dato economico si rileva nella tabella seguente, che presenta una borsa di studio standard per un ragazzo in dispersione scolastica.

Descrizione	Risorse	H	€	Utenti	€	%
Formazione	Docenti	450	30	10	1.350	
Tutoraggio- accompagnamento educativo	Tutor		32.000	10	3.200	
Accompagnamento relazione educativa	alla Psicoterapista	36	50	10	180	83%
Equipe educativa	Personale di realizzazione	72	150	40	270	
Coordinamento didattico e organizzativo					500	17%
Oneri di funzionamento					500	
Totale					6.000	100%

Tabella 22 – Costo annuale per ragazzo in un percorso di contrasto alla dispersione scolastica in Cometa

La durata media di un percorso di studio in Cometa, nei programmi di contrasto alla dispersione scolastica, è pari a 1,3 anni. Il dato è stato rilevato verificando tutti i periodi di iscrizione dei partecipanti ai percorsi di contrasto alla dispersione dal 2005 al 2014.

Le spese di welfare annuali a carico dello stato per ogni disoccupato sono pari a 135€: tale dato è riscontrabile nella ricerca Eurofind (2011) sulla popolazione NEET di 15-29 anni.

Il mancato tax income annuale per lo stato per ogni disoccupato è pari a 4.866€. Tale risultato si ottiene ipotizzando un mancato income di 14.337 €/anno e un livello di tassazione Irpef + Inps del 33%.

Il tasso di disoccupazione dei dispersi in Italia nel 2014 è pari al 63,8% (2014, da dati Eurostat su Early leavers) mentre nel 2013, su cui si basa il modello, era del 59,7% (2013, da dati Eurostat su Early leavers); il dato crescente del 2014 mostra comunque che la situazione è in fase di peggioramento per cui l'intervento risulta ancora più utile e il modello 2013 è persino prudenziale dal punto di vista dei rendimenti. Per "dispersi" si intende la popolazione 18-24 anni «Early leavers» cioè persone il cui massimo livello di educazione è ISCED1, 2 o 3c short (equivalenti nel sistema italiano a elementari, medie o studi secondari professionalizzanti di 3 anni che non garantiscono il diploma).

Il tasso di disoccupazione 15-24 anni in Provincia di Como è pari al 28,0%. Tale dato è calcolato complessivamente su tutti i livelli di istruzione (dato 2013 fonte Istat).

Il tasso di disoccupazione in Provincia di Como per coloro che hanno raggiunto la licenza media come massimo titolo è pari al 40,1% (dato 2013 fonte Istat). Non essendoci un dato così preciso a livello provinciale, tale dato è stato calcolato sottraendo la differenza della media decennale tra i tassi di disoccupazione Nord-Ovest e della provincia di Como al tasso di disoccupazione di coloro che hanno come massimo titolo la "licenza media" nel Nord-Ovest.

In dettaglio: il tasso di disoccupazione medio decennale (2004-2013) nel Nord Ovest nel range di età 15-24 anni è pari al 19,6%; il tasso di disoccupazione medio decennale (2004-2013) nella Provincia di Como nel range di età 15-24 anni è pari al 16,7%. Pertanto la differenza tra il tasso di disoccupazione decennale (2004-2013) del Nord Ovest e della provincia di Como è del 2,9%.

Il tasso di disoccupazione 2013 nel Nord Ovest tra coloro che hanno raggiunto come massimo titolo la licenza media, nel range di età 15-24 anni, è pari al 43%. Se sottraiamo a tale tasso la stessa differenza tra tasso di disoccupazione decennale, range di età 15-24 anni, nel Nord Ovest e quello della provincia di Como, pari al 2,9%, possiamo stimare nella provincia di Como una disoccupazione per coloro che hanno come massimo titolo la licenza media pari al 40,1% (43%-2,9%).

Nel 2014 la differenza rimane pressoché identica, con piccoli aggiustamenti percentuali, pertanto non riporto il calcolo analitico.

Nella tabella seguente presento in sintesi tutti i dati utili per l'elaborazione del modello prima di entrare nel dettaglio dei calcoli.

Il SIB verrà calcolato su 5 anni di formazione, come visto nella tabella precedente, e i rendimenti sono calcolati su 7 anni, escludendo quindi costi e risparmi degli anni seguenti; si considera infine che un occupato ha un costo sociale per lo stato pari a zero euro poiché non riceve alcun sussidio né alcun intervento di recupero.

INDICATORE	VALORE
Numero ragazzi per il progetto	160
Costo di un anno per ragazzo disperso in Cometa	6.000 €
Numero medio di anni in Cometa per ogni ragazzo disperso	1,3 anni
Numero medio di anni post Cometa per chi partecipa al progetto	3,7 anni
Numero anni medi in dispersione per chi non partecipa al progetto, inclusi nel costo per lo stato	5 anni
Spese annuali di welfare per un NEET	135 €
Mancato income annuale per un NEET	14.337 €
Costo di un NEET per un anno per lo stato	4.866 €
Costo annuale di un occupato per lo stato	0 €
Tasso disoccupazione dei dispersi in Italia (2013)	59,7 %
Tasso di disoccupazione 15-24 anni in Provincia di Como (2013)	28,0%
Tasso di disoccupazione in Provincia di Como per coloro con licenza media come massimo titolo di studio (2013)	40,1%

**Tasso disoccupazione dei dispersi in Italia
(2014) – non considerato nel modello**

63,8 %

Tabella 23 – Dati sintetici disoccupazione e frequenza per elaborazione del modello

Dopo aver fornito tutti i dati di input del modello calcoliamo il break even point: si intende misurare quel valore di disoccupazione per il quale la spesa dello Stato per il sostegno ai NEET, ivi comprese le politiche di welfare, e la spesa per il sostegno dei percorsi effettuati in Cometa nell’ambito del progetto hanno lo stesso valore; se la disoccupazione raggiunta tramite il percorso Cometa “Liceo del Lavoro” risultasse inferiore al break even point si configurerebbe un risparmio per lo Stato tanto maggiore tanto più diminuisce il tasso di disoccupazione.

Il costo per lo Stato di sostegno dei percorsi Cometa è dettagliato nella figura seguente, dove X è il tasso di disoccupazione di break even point e il tasso di occupazione è calcolato come complementare del tasso di disoccupazione.

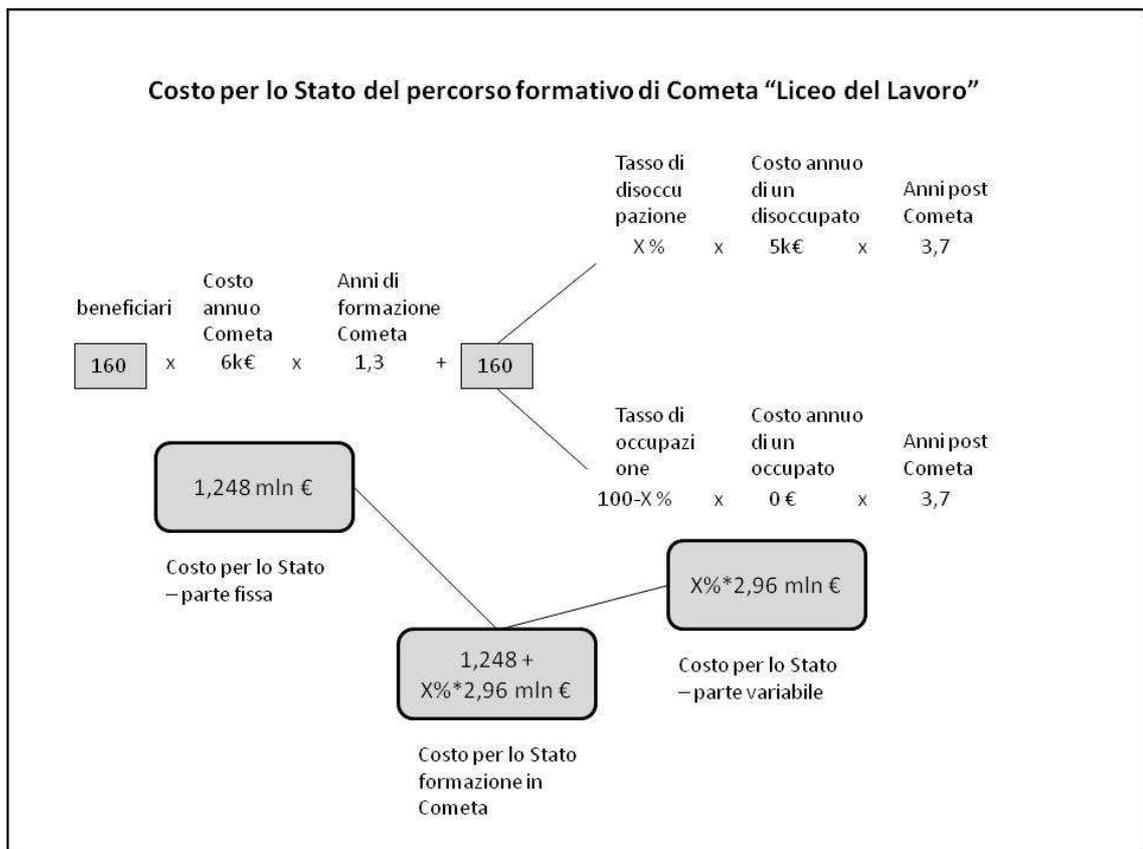


Figura 12 – Costo per lo stato della dispersione con il percorso formativo di Cometa

Nel modello elaborato si nota che i costi per lo Stato sono divisi in due parti: una parte fissa relativa al costo diretto del percorso formativo in Cometa pari al prodotto

tra il numero dei beneficiari, il costo annuo per ciascun beneficiario e il numero medio di anni in Cometa; una parte variabile che dipende dal tasso di disoccupazione dei ragazzi in uscita dal percorso formativo: tale tasso andrà moltiplicato per il costo annuo di un disoccupato (5001,2 € che è la somma di 4866,2 € -costo annuo di un NEET- e 135€ -spese annue di welfare per un NEET-)e per gli anni post Cometa per arrivare ai 5 anni sui quali è calcolato il modello.

Il modello per calcolare il costo diretto della dispersione per lo Stato, con i parametri già introdotti, nel caso di assenza di un percorso formativo è ancora più semplice: è sufficiente moltiplicare il tasso di disoccupazione per il costo annuo di un disoccupato per i 5 anni previsti dal modello.

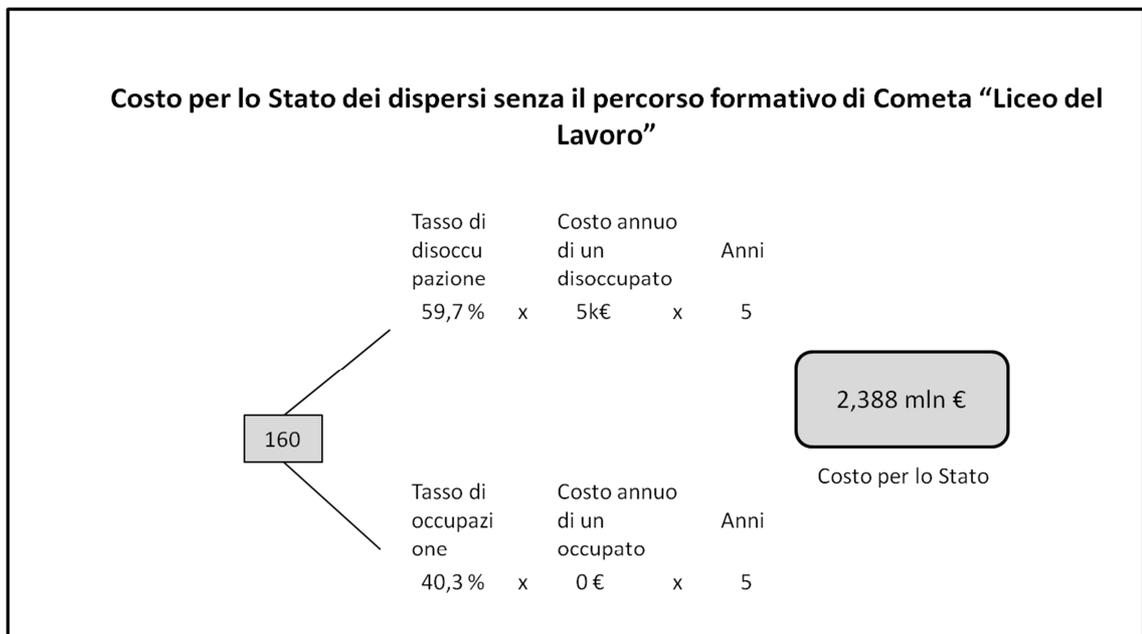


Figura 13 – Costo per lo stato della dispersione senza il percorso formativo di Cometa

Il break even point è dato dunque da quella percentuale di disoccupazione che rende equivalenti economicamente i due modelli. Tale percentuale è pari al 38,5%⁶⁰ come si evince dalla tabella seguente. Il valore riscontrato è di gran lunga inferiore al valore di 59,7% di disoccupazione giovanile del 2013 e inferiore al 40,1% che è il valore di dispersi tra coloro che hanno come massimo titolo la licenza media in provincia di Como: per fissare contrattualmente un obiettivo ancora più interessante,

⁶⁰ La percentuale corretta è 38,52364% arrotondata a 38,5%

il nostro modello prevede un risultato minimo del 36%, in modo che si configuri un reale risparmio per lo Stato.

Nella colonna del rendimento si può apprezzare qual è il ritorno del finanziamento iniziale di 1.200.000€ necessario per lo sviluppo del progetto, calcolato come il rapporto percentuale tra il risparmio dello Stato e il finanziamento.

% disoccupazione dopo percorso Cometa	Spesa per dispersi	Spesa per percorso in Cometa	Risparmio per lo Stato	Rendimento totale
2,5%	2.388.573	1.322.018	1.066.555	88,9%
5,0%	2.388.573	1.396.036	992.538	82,7%
10,0%	2.388.573	1.544.071	844.502	70,4%
15,0%	2.388.573	1.692.107	696.467	58,0%
20,0%	2.388.573	1.840.142	548.431	45,7%
25,0%	2.388.573	1.988.178	400.396	33,4%
30,0%	2.388.573	2.136.213	252.360	21,0%
32,0%	2.388.573	2.195.427	193.146	16,1%
36,0%	2.388.573	2.313.856	74.717	6,2%
38,5%	2.388.573	2.388.573	0	0,0%
39,0%	2.388.573	2.402.677	-14.104	-1,2%
40,0%	2.388.573	2.432.284	-43.711	-3,6%
43,0%	2.388.573	2.521.105	-132.532	-11,0%
44,0%	2.388.573	2.550.713	-162.139	-13,5%
45,0%	2.388.573	2.580.320	-191.747	-16,0%
50,0%	2.388.573	2.728.355	-339.782	-28,3%

Tabella 24 – Misurazione del break even point e del risparmio per lo stato

L'ultimo punto da definire per la corretta metrica del modello è il livello per cui un ragazzo non è più considerato disoccupato e quindi il costo per lo Stato per il suo sostegno è pari a zero euro: prendendo come esempio anche altri percorsi regionali ed europei, come il programma Garanzia Giovani, vogliamo intendere come inserimento lavorativo e quindi come raggiungimento del successo del percorso formativo:

l'avvio di rapporti di lavoro subordinato o missioni di somministrazione della durata complessiva non inferiore a 180 giorni continuativi entro 1 anno dalla fine del percorso formativo.

Oltre al risultato occupazionale però è importante tenere in considerazione che alcuni dei ragazzi che frequentano il percorso potrebbero aver interesse ad essere reinseriti in un percorso scolastico tradizionale per giungere al conseguimento di una qualifica, un diploma e addirittura potersi iscrivere successivamente all'università; anche in questo caso lo stato avrà un risparmio poiché un ragazzo che consegue un titolo di studio è un costo decisamente minore per lo stato, come dimostrato da diversi autori riportati nel capitolo 1.

Infine l'ultimo elemento da tenere in considerazione è la frequenza dei beneficiari al percorso: per poter dimostrare un uso efficace ed efficiente delle risorse messe a disposizione dell'operatore sociale, è necessario che almeno l'80% dei partecipanti collezioni un minimo del 75% di presenze tra le attività di classe, laboratorio e tirocinio. Nel caso di mancato raggiungimento di tale parametro per una o più annualità, l'operatore sociale vedrà riproporzionata la propria quota di finanziamento.

Pertanto il contratto tra le parti in gioco dovrà prevedere i seguenti due elementi:

- Tasso di disoccupazione raggiunto minore o uguale del 36% o reinserimento in un percorso scolastico del sistema di istruzione o IFP con il raggiungimento l'anno successivo della promozione o del titolo se previsto per quella annualità;
- Frequenza minima del 75% delle ore previste tra classe, laboratorio, tirocinio per almeno l'80% dei partecipanti, per ogni annualità.

5.3 Il money flow e gli aspetti giuridici

Dopo aver proposto l'elaborazione del modello, è importante dettagliare gli aspetti finanziari, almeno nelle loro componenti basiche, dato che dovranno essere ancora oggetto di trattativa specifica, compresa la proposta di remunerazione dell'interesse per gli investitori; inoltre è fondamentale osservare gli aspetti giuridici che risultano i più complessi a causa della normativa italiana, per cui il modello non è stato ancora sperimentato.

Per l'avvio del SIB ci sono due ipotesi, con o senza intermediario; in entrambe le ipotesi l'impresa sociale, Cometa, riceverà il denaro per svolgere la propria attività di contrasto alla dispersione scolastica secondo la ripartizione riportata nella tabella seguente.

Classi	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	totale
8				120.000		monitor	monitor	
7				120.000	60.000	monitor	monitor	
6			120.000		60.000	monitor	monitor	
5			120.000			monitor	monitor	
4		120.000				monitor	monitor	
3		120.000	60.000			monitor	monitor	
2	120.000					monitor	monitor	
1	120.000	60.000				monitor	monitor	
Totale	240.000	300.000	300.000	300.000	60.000			1.200.000

Tabella 25 – Input di capitale previsto dal modello per le attività di Cometa

La prima ipotesi prevede l'emissione di un SIB da parte di un intermediario, una banca o una finanziaria, cui è legato un contratto con le specifiche di progetto definite nel paragrafo precedente; l'intermediario ricerca gli investitori e raccoglie la cifra prevista per il progetto, un milione e duecentomila euro che vengono trasferiti all'impresa sociale Cometa per effettuare le sue attività. Gli investitori vengono rimborsati del loro capitale da parte dello Stato se la percentuale di disoccupazione dei ragazzi implicati nel progetto è inferiore al 36%; gli investitori, al diminuire della disoccupazione, ricevono anche un interesse, proporzionale ai risultati: nel modello da noi previsto, ai finanziatori viene riconosciuto un bonus del 60% sul risparmio dello Stato, che è inversamente proporzionale al tasso di disoccupazione.

La seconda ipotesi non prevede la presenza di un intermediario: lo Stato, inteso come assessorato regionale o ministero, emette un bando pubblico per lo svolgimento del progetto di contrasto alla dispersione scolastica; vari operatori sociali partecipano al bando che dovrebbe prevedere, tra i suoi requisiti, un partenariato formale fra un operatore e un pool di investitori disposti a finanziare il progetto. La cordata che si aggiudica il bando realizza il progetto, e il trasferimento di denaro per l'avvio avviene direttamente tra gli investitori e l'operatore sociale; gli investitori verranno rimborsati e remunerati come previsto nella prima ipotesi, con un aumento al 70% del bonus poiché l'assenza dell'intermediario diminuisce i costi del sistema. La seconda ipotesi proposta si configura come un SIB ibrido essendo presente un bando pubblico, ma è la situazione che meglio si adatta al contesto normativo italiano, per i motivi che dettaglierò a breve.

Nella seconda ipotesi lo schema di funzionamento si presenta come illustrato nella figura seguente.

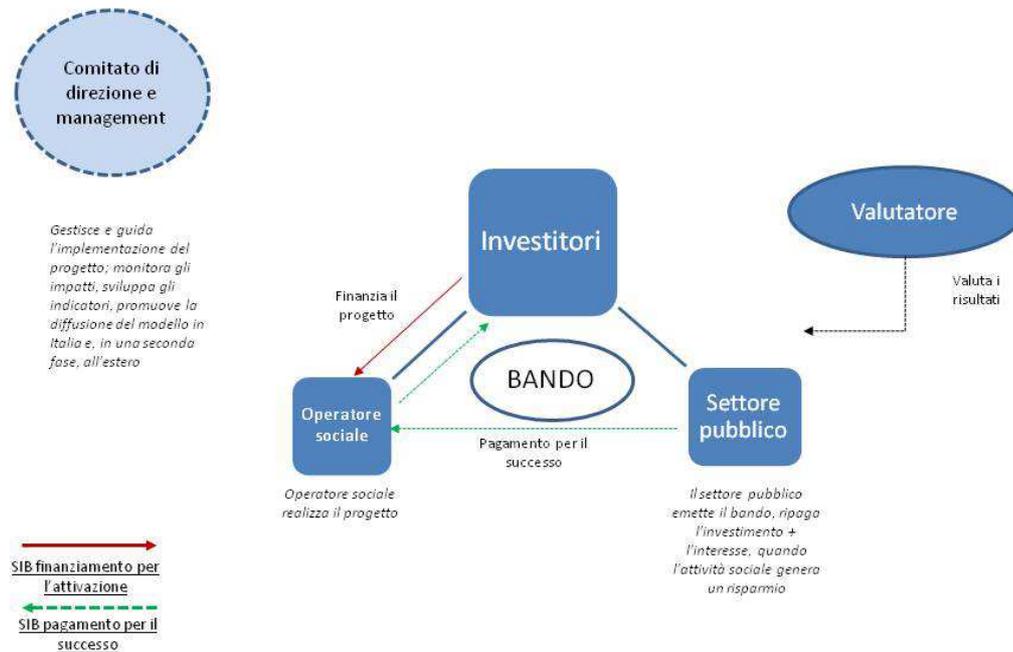


Figura 14 – Meccanismo di funzionamento in assenza di un intermediario e con emissione di un bando pubblico

Il punto più delicato e complesso dell'intero progetto è il trasferimento di risorse statali, poiché l'ente pubblico soggiace alla disciplina degli appalti pubblici: nell'ipotesi con la presenza di un intermediario, è difficile ipotizzare come la pubblica amministrazione possa selezionare l'intermediario che gestisce l'intero progetto e possa di conseguenza trasferire ad esso il denaro per rimborsare e remunerare gli investitori in caso di successo, non essendo l'intermediario colui che realizza l'attività con i beneficiari; una possibile soluzione per la seconda questione è il trasferimento di denaro dallo stato all'operatore sociale, che a sua volta restituisce il denaro all'intermediario, ma rimane aperto il punto degli appalti pubblici.

Infatti il SIB, nella modalità contrattuale qui intesa, si configura come un appalto che è regolato dall'articolo 1566 del codice civile e seguenti in cui una parte, l'intermediario e l'operatore sociale riuniti in una società di scopo, assume l'obbligo a compiere un servizio a beneficio di un'altra parte; se l'appaltatore è la pubblica

amministrazione, tale contratto di appalto segue una disciplina specifica, il Codice degli Appalti, contenuto nel Decreto legislativo n.163 del 12 aprile 2006, al momento in fase di revisione presso le Camere. In tale Codice, tra i vari articoli, si determina il fatto che (art.27) “l’affidamento del servizio deve essere preceduto da invito ad almeno cinque concorrenti, se compatibile con l’oggetto del contratto”. Pertanto per poter costruire un SIB che non sia in conflitto con il Codice degli Appalti e senza costituire una gara pubblica in un ambito dove non è mai stata realizzata, con tutti i rischi del caso non ultimo quello dei ricorsi che bloccherebbero di fatto la realizzazione del progetto, è necessario che venga sollevata una situazione di eccezionalità che prevede un affidamento ad hoc dell’incarico; ma anche tale eccezione potrebbe essere impugnata da coloro che verranno esclusi dal progetto, non essendo chiaro in merito a quali prerogative per tale servizio si possa configurare la situazione di eccezionalità.

Nella seconda ipotesi, con la pubblicazione di un bando, viene superato il problema dell’appalto pubblico, viene mantenuta l’assoluta trasparenza e concorrenza e il trasferimento di denaro avviene dallo stato all’operatore sociale che rimborsa poi i propri partner-investitori secondo quanto stabilito dal contratto.

La figura del valutatore è di notevole importanza poiché nessuno degli attori in gioco può valutare i risultati in modo indipendente, senza rischiare un conflitto di interesse: pertanto nel contratto del SIB o nel bando pubblico sarà prevista la figura di un valutatore che, a partire dai criteri già definiti, analizzi caso per caso il risultato conseguito e lo certifichi in modo inequivocabile.

Il progetto dovrà essere sottoposto a costante monitoraggio, poiché per ogni annualità si dovrà verificare il raggiungimento dei risultati occupazionali, di reinserimento scolastico e di frequenza al percorso, così come previsto dal contratto. Per rendere l’investimento meno rischioso per i finanziatori, nel modello prevediamo di valutare ogni annualità, composta da 40 ragazzi, come un sistema a sé stante che produce dei risultati che dovranno essere certificati per il raggiungimento o meno degli obiettivi previsti; la suddivisione del rischio nelle diverse annualità rende più appetibile l’investimento poiché, in caso di mancato raggiungimento del risultato previsto di disoccupazione/reinserimento scolastico in una determinata annualità, la perdita verrebbe circoscritta a un quarto del totale.

Il rimborso degli investitori da parte dello Stato, in caso di successo, verrà effettuato a partire dalla fine del quarto anno, secondo la tabella seguente; infatti i primi quattro

anni permetteranno di svolgere le attività e valutare i risultati dei primi 40 ragazzi iscritti, i quali parteciperanno al programma formativo durante il 2016 e il 2017 e i loro risultati verranno monitorati in itinere e nei due anni successivi per poter certificare il risultato definitivo conseguito. Alla quota di capitale verrà poi aggiunto l'interesse, a seconda della formula di SIB scelta e della percentuale di disoccupazione/reinserimento scolastico rilevata. Sono necessari 4 anni tra formazione e pagamento poiché nel caso un ragazzo svolga due annualità, egli ha tempo un anno dalla conclusione del programma formativo per poter trovare un posto di lavoro da mantenere continuativamente per almeno 180 giorni: tale condizione può dunque essere verificata soltanto dopo 3 anni e mezzo dall'avvio.

Classi	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
8							300.000
7							
6						300.000	
5							
4					300.000		
3							
2				300.000			
1							
Totale progressivo				300.000	600.000	900.000	1.200.000

Tabella 26 – Rimborso quota capitale in caso di successo

Il Comitato di Direzione e Management ha un ruolo cruciale nel monitoraggio e sviluppo del SIB, indipendentemente dalla forma che assumerà: tale Steering Committee, nella nostra ipotesi dovrebbe guidare l'implementazione del progetto, dare le linee di indirizzo, valutare gli impatti, comunicare i risultati, promuovere la diffusione del modello win-win anche a livello europeo con un'azione di lobby per poterlo sviluppare anche con fondi europei; dovrà essere pertanto costituito da tutti gli attori in gioco secondo questa ipotesi:

- Un membro della PA;
- Un rappresentante degli investitori;
- Un senior member dell'operatore sociale;
- Un rappresentante del valutatore;

- Un rappresentante dell'intermediario, se previsto.

Il Comitato costituirà inoltre un Management group che si occuperà della gestione operativa del progetto e sarà composto da un project manager senior e da 2-3 persone che supportino l'implementazione del progetto a tutti i livelli, in costante relazione con tutti gli attori partecipanti all'iniziativa.

Infine il Comitato, nella nostra proposta, è fondamentale per superare alcune criticità che sono intrinseche ai diversi SIB: come abbiamo visto il SIB prevede una grossa componente di rischio in capo agli investitori, che non vedranno ripagato il capitale e/o l'interesse in caso di scarsi risultati; tale rischio è aumentato dall'asimmetria informativa che spesso c'è tra i finanziatori e gli altri attori coinvolti per cui i primi non si possono rendere conto fino in fondo delle potenzialità di un progetto, del suo sviluppo, delle criticità che emergono durante il percorso e delle possibili soluzioni. Un Comitato di indirizzo che abbia al suo interno membri di tutti gli enti coinvolti, compresi coloro che rischiano il proprio capitale, può aiutare a gestire l'asimmetria informativa e garantire il miglior risultato per tutti, poiché durante il percorso è possibile delineare nuove strategie che correggano quei comportamenti e quelle attività che non raggiungono la qualità o la quantità desiderata affinché il progetto abbia successo.

La seconda criticità che il Comitato può mitigare, è il fatto che l'unico attore sul quale non è gravato il rischio sembra essere l'operatore sociale il quale, nella forma classica di SIB, riceve per intero il compenso per le proprie attività indipendentemente dai risultati raggiunti. Il Comitato sottoporrà l'impresa sociale a forte monitoraggio e controllo ed eventualmente anche a sanzione economica: nel caso che nella prima o seconda annualità non vengano raggiunti alcuni obiettivi, l'operatore sociale dovrà proporre delle forti modifiche educative e realizzative che rimangano all'interno dei limiti stabiliti dal contratto, ma che portino ad un aumento dell'efficacia del progetto; inoltre l'operatore sociale vedrà riparametrato il contributo per le sue attività a seconda della frequenza dei ragazzi. In caso però di risultati negativi in termini di disoccupazione / reinserimento scolastico che portano all'insuccesso del progetto non giustificato da validi motivi contingenti o di contesto, il Comitato può chiedere la sostituzione dell'operatore sociale; si tratta di un caso piuttosto remoto e che dovrebbe essere analizzato alla luce della forma che il SIB assumerà, infatti in caso di bando tale situazione dovrebbe essere esplicitamente

prevista dalla call pubblica per non incorrere in problemi giuridici complessi, però è una clausola di salvaguardia per l'ente pubblico e per gli investitori da un eventuale comportamento negativo dell'operatore che intende massimizzare il proprio risultato economico a discapito di quello sociale.

CONCLUSIONI

Il tema di questo progetto di ricerca è stato la misurazione dell'impatto sociale in ambito formativo e una sua applicazione pratica con la proposta di un modello attraverso lo strumento dei Social Impact Bond (SIB). Tale ricerca, condotta in apprendistato, è nata dalla mia esperienza quotidiana di lavoro presso Cometa Formazione, società cooperativa sociale presso la quale lavoro da quattro anni e che si occupa di servizi educativi e formativi, inserita nel network di Cometa, luogo di accoglienza ed educazione a partire dalla famiglia.

I Social Impact Bond, però, in Italia non sono ancora stati sperimentati e al momento sembrano esserci poche possibilità perché possano trasformarsi a breve in un progetto concreto, nonostante le raccomandazioni della Buona Scuola del MIUR in cui vengono presentati come uno strumento di "finanza buona" da sperimentare.

I motivi principali sono relativi soprattutto a problematiche giuridico-normative, finanziarie e culturali.

Il contesto normativo italiano infatti non favorisce l'utilizzo di un tale strumento, che si è invece affermato con buoni risultati nel mondo anglosassone, per diverse ragioni: il Codice degli Appalti permette l'affidamento di servizi o commesse da parte dello Stato soltanto secondo procedura di evidenza pubblica per salvaguardare la trasparenza e la concorrenza e non prevede che poche eccezioni per l'affidamento diretto di lavori di notevole entità; nel caso di un primo SIB sarebbe auspicabile l'utilizzo di una procedura di eccezione, ma in un momento di grande attenzione sulle finanze statali sembra una strada difficile da percorrere, che in ogni caso non garantisce un risultato certo ed esente da ricorsi dei soggetti sconfitti.

Il secondo problema connesso alla disciplina giuridica del nostro paese riguarda i diversi livelli di competenza di ministeri, regioni, comuni e gli aspetti burocratici per cui non è semplice stabilire chi riceva un vantaggio economico dalle attività poste in essere con il Social Impact Bond: è probabile che i benefici siano ripartiti tra più enti, il che di per sé sarebbe anche un aspetto positivo, ma il finanziamento per gli investitori verrà erogato tendenzialmente da un unico ente, sia esso un ministero, una regione o un comune che non beneficerà dunque interamente del risultato.

Un'altra ragione che non permette lo sviluppo dei SIB è il fatto che è difficile stabilire una misura per calcolare il reale risparmio per lo Stato a fronte delle attività erogate: questa incertezza tende ad escludere gli investimenti da parte dell'ente pubblico poiché non c'è un sicuro ritorno economico. E in un momento di lenta ripresa vengono privilegiate innovazioni e investimenti dai risultati più certi.

Un ultimo punto riguarda i principi contabili e la legge di stabilità italiana: nonostante non sia un fattore ostativo e ci siano esempi in merito, vincolare al bilancio pubblico attuale possibili impegni di spesa per anni a venire è un'ipotesi complessa.

Dal punto di vista degli investitori, il SIB presenta un meccanismo che pone il rischio quasi tutto in capo a loro; per questo motivo, anche nei casi più positivi di Social Impact Bond, gli investitori si configuravano spesso come filantropi in grado di mettere in conto una perdita per un beneficio sociale, oppure l'investimento era garantito da un ente terzo in caso di risultato negativo, come accaduto per esempio per il SIB di New York. Inoltre la difficoltà di garantire metriche certe di misurazione dell'impatto sociale restringe la platea dei finanziatori interessati, ancor di più se si pensa che i Social Impact Bond sottostanno a un rischio politico essendo l'ente pubblico partner nel contratto stipulato.

Un ulteriore punto critico è la figura dell'intermediario: sia l'ente pubblico che gli investitori potrebbero essere scoraggiati dal costo dell'intermediario, che fa lievitare i costi totali limitando la propensione all'investimento nel progetto; inoltre la figura dell'intermediario deve garantire la gestione e il controllo dell'intero progetto, ma in Italia al momento non sembrano esserci ancora enti così esperti nella gestione di tali progetti e il rischio di una cattiva governance è possibile soprattutto nella fase sperimentale.

L'ultimo motivo che rende difficile la costruzione di un SIB italiano è quello culturale: malgrado le diverse e continue aperture verso gli investimenti in finanza sociale, alla ricerca di nuove fonti per sostenere le positive esperienze sociali che hanno fortemente risentito della crisi economica, in Italia è molto forte il concetto per cui gli aspetti sociali che riguardano la vita nel suo complesso, la sanità, l'educazione e l'aiuto alle persone non possono essere fatti oggetto di finanziamenti

speculativi, dove un investitore sostiene un'opera sociale ricevendo per questo un ritorno economico. In Italia vige ancora una forte cultura legata all'investimento filantropico nel sociale che abbia come unico guadagno una soddisfazione per il risultato unita ad un miglioramento della propria reputazione ma senza alcun vantaggio economico. Nei paesi anglosassoni questa criticità è stata superata con la pragmatica considerazione della necessità di aumentare la platea degli investitori nel sociale, vedendo come male minore il fatto che tali aziende possano ottenere un ritorno economico sostenendo le imprese sociali, rispetto alle possibilità che concedono di aiuto ai più deboli e bisognosi.

Di fronte a queste criticità sembra che non ci sia dunque spazio per la realizzazione di un SIB italiano.

La proposta presentata in questo lavoro intende superare alcuni punti critici per offrire al legislatore un'opportunità di sperimentare questo strumento anche in Italia.

La prima proposta, che vuole oltrepassare le reali problematiche legate al Codice degli Appalti, prevede l'emissione di un bando da parte dell'ente pubblico cui partecipino imprese sociali e investitori: con un bando pubblico verrebbe preservata la trasparenza e la concorrenza e non si dovrebbe dunque giustificare nessuna eccezione; con il bando non sarebbe neanche più necessaria la figura dell'intermediario con i suoi costi di agenzia, garantendo un introito maggiore a tutti gli attori in gioco. Il bando dovrebbe prevedere un partenariato già costituito tra investitori e operatore sociale, per sfruttare al meglio le esperienze eccellenti del nostro paese ed individuare finanziatori che hanno a cuore l'etica e i risultati sociali.

A emanare il bando dovrebbe essere una Regione, mettendo a disposizione le risorse dai bilanci degli assessorati che godrebbero maggiormente dei risultati del progetto: nel caso presentato contro la dispersione scolastica sicuramente gli assessorati alla formazione, al lavoro, alle politiche sociali, al welfare, all'economia secondo le diverse conformazioni che assumono nelle regioni italiane, con una contribuzione anche da parte di quello della sanità; tale proposta non risolve in toto i livelli di competenza di ministeri, regioni e comuni ma contribuisce a dare un ordine al SIB e ai benefici per la pubblica amministrazione. Si potrebbe obiettare che con il bando non si configura un vero e proprio SIB: il progetto così pensato sarebbe un SIB ibrido che però manterrebbe la caratteristica principale di un Social Impact Bond,

cioè la remunerazione dell'investimento solo a fronte di un risultato sociale raggiunto e correttamente misurato.

Dal punto di vista dell'elaborazione di una metrica per il calcolo dell'impatto sociale, il modello presentato è semplice ma solido nei suoi risultati, considerando la diminuzione del tasso di disoccupazione come elemento portante del calcolo; tale dato è costantemente misurato da ISTAT ed Eurostat, è una guida per le scelte di politiche pubbliche ed è un'importante misura, ancorché non l'unica, della situazione economica di un paese.

Per favorire però l'elaborazione anche di altri modelli basati su un sistema certo di misurazione dell'impatto sociale, è fondamentale che la pubblica amministrazione si doti di un sistema che integri i dati provenienti dai diversi enti per poter costruire statistiche più complesse e condivise, che esplorino i problemi sociali nel suo complesso e non soltanto tramite i dati prodotti da ciascun ministero o assessorato.

Una terza proposta intende diminuire il rischio in capo agli investitori considerato troppo alto: il modello presentato divide il rischio su più anni, diminuendo quindi l'incidenza del risultato finale e verificando il risultato anno per anno ripartendo quindi costi e benefici su ogni annualità. La creazione di un Comitato di Direzione e Management intende inoltre evitare comportamenti scorretti dell'operatore sociale, quando pensa a massimizzare il proprio beneficio a discapito del progetto nel suo complesso, e vuole coinvolgere nel processo gli investitori, dando loro un ruolo di indirizzo.

La complessità delle norme italiane, gli aspetti finanziari e culturali sono sicuramente degli scogli difficili da superare, soprattutto in un momento di particolare attenzione nell'utilizzo delle risorse; però il problema sociale della dispersione scolastica in Italia è un tema che richiede interventi forti poiché coinvolge un altissimo numero di giovani, il futuro del nostro paese, che si trovano in una condizione critica che rischia di segnare indelebilmente la loro vita.

Questo lavoro ha inteso proporre quindi un modello che utilizzi strumenti nuovi, alternativi, già vincenti in altri contesti, come i Social Impact Bond, che aumentino il numero di finanziatori coinvolti nel sociale, con due obiettivi primari per mettere la persona al centro di tutto: in primo luogo poter offrire sempre più risorse a quegli

operatori che quotidianamente si pongono di fronte con positività e coraggio a situazioni spesso difficili per poter dare una possibilità ai giovani di costruire un progetto per la propria vita; in secondo luogo supportare lo Stato nell'affrontare e risolvere parzialmente un problema sociale, garantendo un risparmio di risorse che possono essere poi impegnate in altri progetti a favore della comunità e delle persone.

Il focus fondamentale, per concludere, che parte dalle caratteristiche positive SIB ma va oltre questo strumento, è spostare la distribuzione di risorse dai processi ai risultati: le idee, le attività e i progetti che i diversi enti pensano per affrontare i problemi sociali devono concentrarsi sull'aumentare i risultati e gli impatti sociali, correttamente e coerentemente misurati; di conseguenza è importante che l'assegnazione di fondi da parte dell'ente pubblico, in particolare in un momento di risorse scarse, non sia focalizzata sulle previsioni progettuali, sugli input e sugli output, ma premi coloro che effettivamente raggiungono degli impatti importanti dal punto di vista sociale: soltanto così sarà possibile valorizzare le eccellenze di questo paese, per il bene comune dell'intera società, ponendo sempre al centro la persona, i suoi bisogni e la sua crescita.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (2013), *Lenti a contatto quaderno di ricerca su dispersione scolastica, pedagogia, società e inclusione*, I quaderni di Frequenza 200, WeWorld Onlus, Milano

Alden W. (2013), *Goldman Sachs to Finance Early Education Program*, NY Times, New York, 12 June 2013

Allen D. (2006), *Detto fatto, l'arte dell'efficienza*, Sperling & Kupfer

Alliance for Excellent education (2011), *The High Cost of High School Dropouts: What the Nation Pays for Inadequate High Schools*, Washington DC

A.P.(2013), *Prisoner rehabilitation The Peterborough principles*, The Economist, New York, 10 May 2013

Arvidson M., Lyon F., Mc Kay S., Moro D. (2010), *The ambitions and challenges of SROI*, Third Sector Research Centre, Working Paper 49, London

Barclay L., Symons T. (2013), *A Technical Guide to Developing Social Impact Bonds*, Social Finance, London

Belinsky M., Azemati H., Gillette R., Liebman J., Sellman A., Wyse A. (2013), *Social Impact Bonds: Lessons Learned So Far*. The Federal Reserve Bank of San Francisco, John F. Kennedy School of Government, Harvard University.

Belinsky M. (2014), *UK government scales up some innovations piloted in the Peterborough social Impact Bond, but by doing so alters the pilot program*, John F. Kennedy School of Government, Harvard University.

Bertagna G., (a cura di) (2013), *Fare Laboratorio*, La Scuola, Brescia

Blanchard K., Johnson S. (1983), *The One Minute Manager*, William Morrow & Co, New York

Boesveld S. (2014), *Social Bond: Saskatchewan tries new way to finance single mothers in need*, National Post, Toronto, 23 May 2014

Brookings Institute (2015), *The Potential and Limitations of Impact Bonds: Lessons from the First Five Years of Experience Worldwide*, Washington, Brookings Institute

Brunello G., Checchi D., Comi S. (2002), *Qualità della formazione scolastica, scelte formative ed esiti nel mercato del lavoro*, in Banca d'Italia, *L'efficienza nei servizi pubblici*, Roma

Brunello G., De Paola M. (2013), *The costs of early school leaving in Europe*. EENEE Analytical Report No. 17

Burand D. (2013), *Globalizing social finance: How social impact bonds and social impact performance guarantees can scale development*, NYU Journal of Law & Business 9, n. 2, pp. 447-502

Caliman G. (1997), *Normalità devianza lavoro*, LAS, Roma

Camera dei Deputati (2014), *Indagine conoscitiva sulle strategie per contrastare la dispersione scolastica*, Roma

Camera di Commercio di Como (2014), *Rapporto annuale 2013 sull'economia comasca*, CCIAA, Como

Campbell E. (2014), *Chicago Will Use \$17 Million in Social-Impact Bonds for Pre-K*, Bloomberg, 8 October 2014

Cannari L., D'Alessio G. (2004), *Condizioni socio-economiche e mortalità*, Banca d'Italia, Mimeo, Roma

Cahalane C. (2014), *First SIB to fund foster placements for children in care: how does it work?*, The Guardian, London, 10 June 2014

Cahalane C. (2014), *Social Impact Bonds: is the dream over?*, The Guardian, London, 1 May 2014

Checchi D. (a cura di) (2014), *Lost-Dispersione scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*, Weworld Onlus-Associazione Bruno Trentin-Fondazione Giovanni Agnelli, Milano

Chen D. (2012), *Goldman to Invest in City Jail Program, Profiting if Recidivism Falls Sharply*, NY Times, New York, 2 August 2012

Chhabra E. (2014), *Impact Investing: Not Just For Billionaires*, Forbes, Jersey City, 4 June 2014

Ciccone A. (2004), *Human capital as a factor of growth and employment at the regional level: the case of Italy*, Report for European Commission, DG for Employment and Social Affairs

Ciccone A., Cingano F., Cipollone P. (2004), *The Private and Social Return to Schooling in Italy*, in *Giornale degli economisti e Annali di economia*, vol. 63

Cipollone P., Cingano F. (2009), *I rendimenti dell'istruzione*, *Questioni di economia e finanza*, Banca d'Italia, Roma

Cipollone P., Radicchia D., Rosolia A. (2005), *The Effect of Education on Youth Mortality*, Banca d'Italia, Mimeo, Roma

Cipollone P., Rosolia A. (2007) *Social Interaction in High School: Lessons from an Earthquake*, in *American Economic Review*, vol. 97, n. 3, pp. 948-965.

Clifford J. (2012), *Strengthening the Boundaries*, Charity Finance, December, pp. 20-21

Cohen R. (2014), *Rivoluzionare la filantropia: gli investimenti a impatto sociale*, Londra, 23 gennaio 2014

De Felice D., Gurciullo S. (2014), *I Bond ad impatto sociale una proposta per l'Italia*, Global Shapers Community, Roma

Del Giudice A. (2015), *I Social Impact Bond*, Franco Angeli, Milano

Department for Work and Pension (2014), *Social Impact Bonds Supporting vulnerable 14–16 year olds*, Social Finance Ltd, London

Dermine T. (2014), *Establishing Social Impact Bonds in Continental Europe*, Harvard Kennedy school

D.Lgs. n.163 del 12 aprile 2006, *Codice dei contratti pubblici relativi a lavori, servizi e forniture in attuazione delle direttive 2004/17/CE e 2004/18/CE*, Parlamento Italiano

D.Lgs n.12550 del 20 dicembre 2013, *Approvazione delle indicazioni regionali per l'offerta formativa dei percorsi di istruzione e formazione professionale di secondo ciclo (art. 22 della L.R. 19/07)*, Regione Lombardia

Disley E., Rubin J. (2014), *Phase 2 report from the payment by results Social Impact Bond pilot at HMP Peterborough*, London.

Donati P. (a cura di) (2012), *La famiglia in Italia: Sfide sociali e innovazioni nei servizi*, Vol. I Rapporto Biennale 2011-2012, Osservatorio Nazionale sulla Famiglia, Roma

European Commission (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support - Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*.

European Commission (2014), *Europe2020 Target: Early Leavers from Education and Training*.

European Commission (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe*, Eurydice and Cedefop Report

Eurofund (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions) (2011), *Young people and NEETs in Europe: First findings*, Dublin

Eurofund (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions) (2012), *NEETs young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe*, Dublin

Eurostat (2013), *Europe in figure - Yearbook 2012: Education and Training*

Field A. (2014), *Biggest 'Social Impact Bond' In The U.S. Targets Recidivism*, Forbes, 7 February 2014

Field A. (2014), *\$5M Ohio 'Pay For Success' Targets Homelessness And Child Welfare*, Forbes, 12 May 2014

Fiennes C. (2013), *What the First Social Impact Bond Won't Tell Us: Two views on evaluating the pilot SIB in Peterborough*, Stanford Social Innovation Review, Stanford

Fondazione Cariplo (2013), *I Social Impact Bond: la finanza al servizio dell'innovazione sociale?* Quaderni dell'Osservatorio N.11, Fondazione Cariplo, Milano

Gentleman A.(2012), *Social Bond: tackling homelessness through payment by results*, The Guardian, London, 11 December 2012

Gentleman A. (2013), *Jim Clifford: improving the adoption rate for older children*, The Guardian, 17 July 2013

Gleason P., Dynarski M. (1998), *Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts*, Journal of Education for Students Placed at Risk.

Hochstadter A.K., Scheck B. (2014), *Mapping the social Impact investing market in Germany: an Overview of Opportunities in the Education Space*, Rockefeller Foundation

ISFOL (2012), *Le dinamiche della dispersione formativa: dall'analisi dei percorsi di rischio alla riattivazione delle reti di supporto*, ISFOL Occasional Paper

ISTAT (2013), *BES 2013 il benessere equo e sostenibile*, Roma

ISTAT (2013), *Rapporto annuale 2013*, Roma

ISTAT (2014), *Il valore monetario dello stock di capitale umano in Italia. Anni 1998-2008*, Roma

Johnston K. (2014), *Patrick announces \$3.5 million to reduce chronic homelessness*, The Boston Globe, 8 December 2014

Kearney M., Hershbein B., Boddy D. (2015), *The Future of Work in the Age of the Machine*, The Hamilton Project Framing Paper, Washington DC

Krugman P. (2015), *Knowledge Isn't Power*, NYTimes, New York

Levin H., Belfield C., Muennig P., Rouse C. (2006), *The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children*, Columbia University

Levin H., Rouse C. (2012), *The True Cost of High School Dropouts*, NY Times, New York, 25 January 2012

Liebman J. (2011), *Social Impact Bonds: A Promising New Financing Model to Accelerate Social Innovation and Improve Government Performance*, Centre for American Progress, New York

Liebman J., Sellman A. (2013) *Social Impact Bonds A Guide for State and Local Governments*, Harvard Kennedy School Social Impact Bond Technical Assistance Lab, Harvard University.

Lochner L., Moretti E. (2004), *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports*, *American Economic Review*, 94(1): 155-189

Mchugh N., Sinclair S., Roy M., Huckfiled L., Donaldson C. (2013), *Social Impact Bonds: a wolf in sheep's clothing?*, in *Journal of Poverty and Social Justice*, vol. 21 n. 3, pp. 247-57, Policy Press

Mckay K. (2013), *Debunking the Myths Behind Social Impact Bond Speculation*, *Stanford Social Innovation Review*, 8 April 2013

McKinsey & Company (2012), *From Potential to Action: Bringing social Impact Bonds to the US*, McKinsey

Miur (2013), *Focus "La dispersione scolastica"*, Miur, Roma

Miur (2014), *La Buona Scuola. facciamo crescere bene il paese*, Miur, Roma

Morris S. (2012), *Social-Impact Bonds: I'll put \$2.4m on recidivism to fall*, *The Economist*, New York, 6 August 2012

Mulgan G., Murray R., Caulier Grice J. (2010), *The Open Book of Social Innovation*, Nesta and Young Foundation, London

Mulgan G., Reeder N., Aylott M., Bo'sher L. (2011), *Social Impact Investment: the challenge and opportunity of Social Impact Bonds*, Young Foundation, London

Nicholls A., Tomkinson E. (2013), *The Peterborough Pilot Social Impact Bond*, Oxford University

Nicholls J., Lawlor E., Neitzert E., Goodspeed T. (2012), *A guide to Social Return on Investment*, The SROI Network, London

OCSE (2014), *Education at Glance*, OCSE, Paris

Olson J., Phillips A. (2012), *Rikers Island: The First Social Impact Bond in the United States*, Goldman Sachs

Pettus A. (2013), *Pay for progress Social Impact Bonds*, Harvard magazine, Harvard University

Preston C. (2012), *Getting Back More Than a Warm Feeling*, NY Times, New York

RAND Europe (2011), *Lessons Learned from the Planning and Early Implementation of the Social Impact Bond at HMP Peterborough*, Ministry of Justice, London

Rivista dell'impresa sociale (2014), *Social Impact Bond: un lupo travestito da agnello?*, Roma

Sacco P., Zarri L. (2002), *Costruire l'impresa sociale*, AICCON, Ed. Le Giornate di Bertinoro

Sacconi L. (2006), *La legge sull'impresa e sociale come selettore di organizzazioni con motivazioni necessarie all'efficienza: quasi un'occasione mancata*, in *Impresa Sociale*, n. 75

Shardul O. (2013), *Analysis of the Social Impact Bond in Essex*, Instiglio, 4 February 2013

Sharman A. (2014), *Seven new social Impact Bonds launch as part of £23m of homelessness funding*, Civil Society Finance, 10 December 2014

Social Impact Investment Task Force (2014), *La finanza che include: gli investimenti ad impatto sociale per una nuova economia*, Roma

Social Impact Investment Task Force (2014), *Impact investment: the invisible heart of markets*, London

Social Finance (2011), *Peterborough Social Impact Bond*, London

Social Finance (2011), *Social Impact Bonds: The One Service. One Year On*, London

Social Ventures Australia (2013), *Australia's first social benefit Bond is the Newpin SBB*, socialventures.com.au

Sol E. (2014), *Rotterdam experiments with social Impact Bond*, emmatomkinson.com, 15 October 2014

Tomkinson E. (2014), *The Peterborough Social Impact Bond (SIB) conspiracy*, Oxford University, 27 October 2014

Tuttoscuola (2012), *Rapporto sulla qualità nella scuola in Lombardia*, Roma

Tuttoscuola (2014), *Dispersione nella scuola secondaria superiore statale*, Roma

Vittadini G. (2004), *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*, Guerini e Associati, Milano

Wood C., Leighton D. (2010), *Measuring Social Value. The gap between policy and practice*, Demos, London

Wolfe C.O. (2009), *The Great Graduation-Rate Debate*, Thomas B. Fordham Institute, Washington DC

SITOGRAFIA

www.bridgesventures.com

www.civilsociety.co.uk

http://data.gov.uk/SIB_knowledge_box/

www.dati.istat.it

www.duoforajob.de

www.emmatomkinson.com/category/social-Impact-Bonds/

www.goldmansachs.com/what-we-do/investing-and-lending/urban-investments/case-studies/

<http://gov.uk/social-Impact-Bonds>

www.hks-siblab.org

www.iaamadoption.org/

www.instiglio.org

www.juvat.org

www.london.gov.uk

www.mdrc.org/project/social-Impact-Bond-project-rikers-island

www.nonprofitfinancefund.org/pay-for-success

www.payforsuccess.org

www.puntocometa.org

www.rivistaimpresasociale.it

www.rockefellerfoundation.org

www.secondowelfare.it

www.sibgroup.org

www.socialfinance.org.uk/work/sibs

www.socialvalueuk.org

www.socialventures.com.au/case-types/social-Impact-Bonds

www.vita.it

www.youngfoundation.org